



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA ESPANHA: AS PRESCRIÇÕES DE IGNACIO RAMÓN
MIRÓ Y MANENT (1855-1889).**

ANALICE ALVES MARINHO SANTOS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA ESPANHA: AS PRESCRIÇÕES DE IGNACIO RAMÓN MIRÓ Y MANENT (1855-1889).

ANALICE ALVES MARINHO SANTOS

Tese apresentada para defesa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira
Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Pensamento Educacional.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237t Santos, Analice Alves Marinho
Teoria e ensino de história na Espanha : as prescrições de
Ignácio Ramón Miró y Manent (1855-1889) / Analice Alves Marinho
Santos ; orientador Itamar Freitas de Oliveira. – São Cristóvão,
2018.
224 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2018.

1. Educação - História. 2. Currículos. 3. História – estudo e
ensino. 4. Ensino religioso - Espanha. I. Oliveira, Itamar Freitas de,
orient. II. Título.

CDU 37.016:94(460)(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ANALICE ALVES MARINHO SANTOS

TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA ESPANHA: AS PRESCRIÇÕES DE IGNACIO
RAMÓN MIRÓ Y MANENT (1855-1899)

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em 27.02.2018

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Dinamara Garcia Felders
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Andreza Santos Cruz Maynard
Universidade Federal de Sergipe /UFS

Prof. Dr. Rafael Pinheiro de Araújo
Instituto Federal de Sergipe/IFS

Prof.ª Dr.ª Silvana Santana Costa
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

RESUMO

Neste trabalho, analisamos a relação Teoria da História vs. Ensino de História, problematizando as apropriações do “método crítico” do historiador espanhol Ignacio Ramón Miró y Manent (1821-1892), que propôs um “ensino de história” patriótico e cristão para a educação escolar espanhola da segunda metade do século XIX. Por meio da análise de conteúdos de Laurence Bardin (1977), identificamos na produção bibliográfica do historiador as finalidades e a metodologia prescritas para a disciplina escolar História e analisamos como, em seus escritos, Ignacio Miró associa o ensino de História à formação de sujeitos para um tipo ideal de nação: a Espanha católica, integrada e única. Como resultados, afirmamos que Ignacio Miró apresenta duas variantes da História: a do ensino escolar e a do ensino de História praticado nas Universidades. Para Ignacio Miró, o ensino escolar de História é marcado pelo excesso de informações desconexas e desinteressantes para o aluno. Como solução, propõe um ensino educativo, que enfatiza o desenvolvimento das habilidades de ordenação dos fatos e ordenação dos fatos notáveis para a experiência espanhola (trabalho do professor), compreensão dos fatos e encadeamento dos mesmos com identificação de causas e consequências (trabalho do aluno). As propostas, entretanto, são caracterizadas por contradições entre o que pensava como Teoria da História e o que indicava para o ensino na escolarização básica, como também pelo cultivo de um sentimento nostálgico, em contraste com uma Espanha que abandonava o pensamento conservador em termos políticos e religiosos, no último terço do século XIX.

Palavras-Chaves: Ciência. Ensino de história. Espanha. História. Método histórico.

ABSTRACT

This dissertation analysis the relation Theory of History versus Teaching of History problematizing the appropriations of the critical method developed by Spanish historian Ignacio Ramón Miró y Manent (1821-1892). In the second half of the nineteenth century, Miró y Manent proposed a patriotic and Christian teaching of history for Spanish schools. Drawing upon Laurence Bardin's analysis of content technic (1977), we were able to identify the intents and methodology Miró y Manent recommended to the discipline of history. Thereafter, we analyzed how the author associated the teaching of history to the formation of individuals for an ideal type of nation: a Spain that was catholic, unified, and unique. This study claims that Miró y Manent presented two conceptions of History: one for school teaching and other for universities. In his opinion, the teaching of history in schools presented an excess of disconnected information uninteresting to students. As a solution, the Spanish historian proposed a teaching of history focused on the development of skills to understanding important facts of the Spanish experience (teacher's role), the comprehension of facts, and connection between causes and consequences (student's role). Nevertheless, Miró y Manent's proposals present contradictions between his understanding of Theory of History and his suggestions for basic education. Furthermore, his scholarship evidences some nostalgia in a moment when Spain was leaving behind political and religious conservative ideals in the late nineteenth century.

Keywords:History. Historical method. History teaching. Science.Spain.

RESUMO

En este trabajo, analizamos la relación Teoría de la Historia vs. Enseñanza de la Historia discutiendo las apropiaciones del "método crítico" del historiador español Ignacio Ramón Miró y Manent (1821-1892), que propuso una "enseñanza de historia" patriótica y cristiana para la educación escolar española de la segunda mitad del siglo XIX. Por medio del análisis de contenidos de Laurence Bardin (1977), identificamos en la producción bibliográfica del historiador las finalidades y la metodología prescritas para la disciplina escolar Historia y analizamos cómo, en sus escritos, Ignacio Miró asocia la enseñanza de la historia a la formación de sujetos para un tipo ideal de nación: la España católica, integrada y única. Como resultados, afirmamos que Ignacio Miró presenta dos variantes de la Historia: enseñanza escolar y enseñanza de Historia practicada en las Universidades. Para Ignacio Miró, la enseñanza escolar de Historia está marcada por el exceso de informaciones desconexas y desinteresadas para el alumno. Como solución, propone una enseñanza educativa, que enfatiza el desarrollo de las habilidades de ordenación de la selección y ordenación de los hechos notables para la experiencia española (trabajo del profesor), comprensión de los hechos y encadenamiento de los mismos con identificación de causas y consecuencias (trabajo del alumno). Las propuestas, sin embargo, se caracterizan por contradicciones entre lo que pensaba como Teoría de la Historia y lo que indicaba para la enseñanza en la escolarización básica, como también por el cultivo de un sentimiento nostálgico, en contraste con una España que abandonaba el pensamiento conservador en términos políticos y religiosos, en el último tercio del siglo XIX.

Palabras claves: Ciencia. Enseñanza de la historia. España. Historia. Método histórico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ignacio Miró y Manent.....	16
Figura 2: Mapa da Catalunha.....	17
Figura 3: Guerra de Independência.....	38
Figura 4: Os passeios com o professor.....	63
Figura 5: Monumento às crianças.....	66

Quadro 1 – As diferenças entre a legislação educacional e o ensino educativo.....	80
Quadro 2: Conceitos substantivos e meta históricos no <i>primero grado de la instrucción primaria</i>	84
Quadro 3: O Ensino Educativo: ações, método e finalidades.....	92
Quadro IV: Os métodos prescritos.....	97

AGRADECIMENTOS

Acredito que o processo de escrita de uma tese não é um ato isolado, mas é algo que requer equilíbrio. Foi justamente pensando nesse equilíbrio que, há quatro anos, iniciei a caminhada pelo doutorado em Educação com o professor Itamar Freitas, uma parceria que teve início em 2005.

Hoje, pensando nesses 13 anos, não consigo dissociar a minha vida acadêmica a figura do famoso “Freitas” e é a ele que agradeço primeiro. Ao longo desses anos, presenciei muitos colegas de pesquisa indo e vindo, mas uma coisa é certa: diante de tudo, entre trocas de orientandos, mudança de cidade e universidade, continuamos com a nossa parceria, pois ela sempre foi regida por aprendizados (da minha parte) e respeito, além do meu entendimento que na relação orientador-orientando é um eterno ato de reflexão, de pensar sobre os nossos limites e de rir com tantas mudanças, minhas e dele. Por fim, fica aqui registrada a minha gratidão ao professor Itamar.

Agradeço a professora Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas que foi um diferencial na minha formação e no meu reconhecimento como docente. Sempre disposta a ajudar, com palavras de apoio, indicações de textos e conselhos, a professora Anamaria além de ser um exemplo a ser seguido na área, é uma prova de que a academia não é feita apenas de prazos e conceitos, mas sim, de humanidade e respeito mútuo.

Não posso esquecer de agradecer ao professor Dr. Dilton Maynard que acompanhou esse trabalho desde o seu início, trazendo contribuições valiosas no seminário de pesquisa até a defesa. A professora Margarida Dias de Oliveira (UFRN), com suas leituras e orientações criteriosas, também teve uma contribuição fundamental nesse trabalho, o acompanhando desde a qualificação. Por fim e não menos importante, agradeço a professora Doutora Andreza Maynard a qual tive o prazer de ter como minha avaliadora na defesa, ao professor Doutor Rafael Pinheiro de Araújo e a Da. Dinamara Garcia Feldens pelas contribuições na defesa.

Como escrevi no início, o processo de escrita da tese, além de não ser um ato isolado, precisa de um certo equilíbrio trazido por pessoas que ultrapassam a vida acadêmica, familiares e amigos pessoais que fizeram toda a diferença durante esses quatro anos. Primeiro, agradeço a minha família por ter me apoiado de forma incondicional durante todo esse tempo: as palavras de apoio e a compreensão quando os compromissos acadêmicos me impediam de comparecer a aniversários, reuniões e almoços. Em especial,

a agradeço a Vanuzia e Sérgio por terem me demonstrado o verdadeiro sentido de família e terem tornado tudo mais ameno quando as coisas pareciam sem sentido. Agradeço também aos meus primos, irmãos de coração: Bruno, Daniela, Vívian e Villane que foram essenciais para a busca desse equilíbrio, pois o laço que nos une é muito mais forte do que qualquer escolha para a vida possamos fazer.

A minha mãe Juçara Alves Marinho pelo exemplo de força e perseverança, por ter embarcado comigo no desafio que foram esses anos de formação e ter me incentivado a ir atrás dos meus sonhos, mas sem nunca esquecer do que sou.

Aos meus queridos amigos João Antonio e Vanessa Oliveira pelo suporte e momentos felizes proporcionados, a Cristiane Tavares, Kátia Regina, Patrícia Sobral e Ana Lucia Fonseca por dividir as alegrias e angústias durante as disciplinas e a escrita da tese, amizades conquistadas durante a formação e estendidas por toda a vida. Agradeço a Mayra Silva, Guilherme Santos, Kléber Gavião, Patricia Souza, Sayonara Almeida, Maíra Ielena e Michelle Dantas pelas conversas, risadas e confiança.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos que me possibilitou dedicação integral a esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que de maneira direta ou indireta foram importantes para a realização desse trabalho.

SUMÁRIO

1 CAMINHOS INICIAIS.....	11
2 REPRESENTAÇÕES DE HOMEM	23
2.1 O HOMEM CATÓLICO E PATRIÓTICO: CONTRADIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UM MODELO DE PÁTRIA/NAÇÃO.....	24
3 REPRESENTAÇÕES DE SOCIEDADE.....	45
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIÊNCIA DA HISTÓRIA.....	61
4.1 “POR UMA MUDANÇA URGENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA” (1855).....	76
4.2 O FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DO ENSINO EDUCATIVO:O ÚLTIMO ESCRITO (1899).....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
6 REFERÊNCIAS	120

1 CAMINHOS INICIAIS

E, quando porventura ele se interessava por alguma novidade, sempre encontrava algum pormenor que o remetia a antigas leituras. Então chamava com seu vozeirão: Assunta! Assunta! E lá ia minha mãe atrás de um Homero, um Virgílio um Dante, que lhe trazia correndo antes que ele perdesse a pista. E a novidade ficava de lado, enquanto ele não relesse o livro antigo de cabo a rabo. (BUARQUE, 2014, p. 19).

Enquanto integrante do Grupo de Pesquisas sobre o Ensino de História (GPEH/UFS/CNPq), a minha proposta em não trabalhar com o ensino de História no Brasil sempre rende, ao menos, uma pergunta para quem não acompanha as produções do grupo: mas, porque ensino de História na Espanha, Estados Unidos, Alemanha, França ou, até, Cuba e Holanda? A resposta que, para mim, é clara, por vezes causa estranheza: por que não? Acredito que muitos foram os avanços com relação às pesquisas sobre o ensino de História no Brasil, mas esses progressos, por vezes, acabam esbarrando na questão da análise da realidade nacional, em seu fundo e sua forma, que se recusa a compreender o caráter transnacional da historiografia brasileira: pesquisas realizadas na área comprovam que ao longo dos anos os escritos sobre o ensino de História no Brasil tiveram como base produções de alemães, franceses, norte americanos, dentre outros. E hoje a escrita se repete com as produções do Núcleo de Estudos de História da Historiografia e Modernidade (NEHM) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o Núcleo de Estudos Canadenses também em Minas Gerais (UFMG).

É diante dessa realidade que as produções do GPEH enfatizam a importância das pesquisas de caráter transnacional para compreender como a historiografia brasileira se constituiu e como outros lidaram com as mesmas questões que, ao longo dos séculos, são apresentadas em relação ao ensino de História: como ensinar; quais conteúdos conceituais a serem ensinados; quais as finalidades e objetivos do ensino de História e etc. Nessa proposta, as ações do Grupo em analisar e divulgar o ensino de História por meio da perspectiva transnacional foram iniciadas em 2013, com a minha Dissertação de Mestrado que intitulei de “*O olhar do “outro” sobre si mesmo: as representações de América nos manuais de formação de professores no Brasil e na Argentina (1900/1913)*”¹,

¹ Defendi a dissertação em 08 de fevereiro de 2013 e, nela, identifiquei as representações da História da América em manuais destinados à formação de professores: *Compendio de Historia da America* (1900) escrito pelo brasileiro Rocha Pombo (1857-1933) e os dois volumes do *Compendio de la Historia General de America* (1910/1913) do argentino Carlos Lamarca (1868-1921).

a Dissertação do Mestre Max Willes Almeida (*Livros e manuais de formação de professores de Estudos Sociais no Brasil e nos EUA*, 2014),² da Mestre Maíra Ielena Cerqueira Nascimento (*Histórias da América: progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de Social studies dos EUA*, 2015³), além da produção do professor Itamar Freitas (“Tempo Presente nos currículos da escola secundária francesa - Freitas, 2014)⁴ que, unidos a este trabalho, evidenciam as escolhas do grupo em analisar o ensino de História à partir de uma perspectiva transnacional.

Para mim, explicar como um trabalho acerca dos currículos das cidades autônomas espanholas no século XX se tornou uma tese sobre um professor e historiador que escreveu sobre a teoria e o ensino de História na Espanha no século XIX é levar em conta uma série de processos que ocorreram ao longo dos quatro anos de doutorado. Inicialmente, a minha intenção era analisar as mudanças e permanências no currículo escolar espanhol durante o processo de unificação/diversificação entre os anos de 1976-2005. Essa proposta foi resultado de algumas indagações surgidas durante a elaboração da dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Em minhas leituras para a dissertação, identifiquei que o historiador Carlos Lamarca, apesar de ter nascido na Argentina, mudou-se para a Espanha e realizou grande parte de suas investigações em arquivos e bibliotecas do país. Referenciando a autores espanhóis Carlos Lamarca, em suas obras, defende a necessidade de uma releitura da História da América a partir de um estudo comparativo entre autores europeus e latino americanos, além de advogar pela especificidade dos países da América, deixando clara a impossibilidade de um “continente único e integrado”, com a mesma identidade para todos os países. (LAMARCA, 1913, p. 320). As citações de Carlos Lamarca nos dois volumes do *Compendio de la Historia General de America* (1910/1913) me instigou a estudar, com mais afinco, a historiografia espanhola e às particularidades do seu Ensino de História: organização, objetivos, finalidades, dentre outros.

² AZEVEDO, Max Willis de Almeida. **O lugar da História nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de Estudos Sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

³ NASCIMENTO, Maíra Ielena Cerqueira. **Histórias da América: progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de social studies**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

⁴ FREITAS, Itamar. O tempo presente nos programas do colégio na França: fins, conteúdos substantivos e formas de progressão (1998-2008). **Boletim do Tempo Presente**. Número 8. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2014, p. 1 – 27. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente>>.

Nestas pesquisas, identifiquei que, no ano de 2013, o Parlamento Espanhol discutia sobre a *Ley Lomce* ou Wert (Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa) que se propunha a instaurar uma Base Curricular Comum na Espanha, objetivo esse que gerou descontentamento de setores sociais e políticos do país, principalmente das Comunidades Autônomas da Catalunha e Múrcia. Enquanto acompanhava as notícias nos Jornais sobre os protestos, também me interessei pelo processo contrário ao proposto na citada *Ley*.

Após a aprovação no Doutorado em Educação, iniciei os questionamentos sobre essa proposta: os primeiros sinais de mudança ocorreram nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, as discussões realizadas na disciplina Cultura e Práticas Escolares ministrada pelas professoras Da. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Da. Marizete Lucini foram essenciais para a desconstrução das minhas pretensões iniciais, pois as leituras sobre a memória, esquecimento e cultura escolar quando feitas em conjunto com as obras específicas sobre a educação espanhola, me fez questionar sobre a permanência das diversidades nos currículos das comunidades autônomas frente às inúmeras tentativas de unificar o currículo espanhol.

Um ano depois, em uma viagem para um congresso⁵ na Espanha, em 2014, repensei novamente o projeto inicial ao conhecer um país diferente do apresentado nos noticiários e livros: uma Espanha mergulhada em uma crise política e social me foi apresentada com todas as suas contradições, manifestações em praças públicas e discursos políticos, presentes nos jornais que tive acesso no país, sobre o que é ser espanhol diante das diversidades regionais e tentativas de emancipação de algumas comunidades autônomas. Um tipo de manifestação me chamou a atenção: em 06 de setembro de 2014, assisti pais de alunos, professores e diretores de escolas que se reuniram na Praça Calle 13 em Madri para protestar sobre as interferências do Estado no currículo escolar da Catalunha, uma comunidade autônoma cujos habitantes se dividem entre se tornarem independentes ou não da Espanha⁶.

Diante disso, tentei compreender como uma comunidade tão diversa reagiu às propostas de unificação do currículo escolar espanhol e, ao retornar ao Brasil cursando

⁵ Nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 2014 apresentei no Congresso da *Asociación de Historia Contemporánea: Pensar con la Historia desde el siglo XXI* na cidade de Madri a comunicação oral: “A América em perspectiva: as representações sobre o continente no manual didático compendio de la historia general de América (1910/1913) do argentino Carlos Navarro y Lamarca”.

⁶ Sobre as manifestações dos catalães contra a *Lomce*, ver : <http://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/2118776/lomce--manifestaciones-ley-euskal-herria/>.

as disciplinas do Doutorado em Educação, atentei para os silenciamentos políticos em um país que possui a sua experiência histórica marcada por ditaduras e guerras civis; investiguei o ensino escolar e, em específico, o ensino de História nesse contexto; questionei as diferenças entre os currículos escolares prescritos e a cultura escolar na Espanha; e, por fim, com a disciplina Teorias Educacionais ministrada pelo professor Doutor Luiz Eduardo Oliveira pesquisei como as teorias clássicas da História da Educação, defendidas por autores como Herbart (1776-1841), John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), foram apropriadas pelos autores espanhóis que escreveram sobre o ensino de História.

O processo de desconstrução do projeto inicial— desde o conhecimento de uma “outra” Espanha e os questionamentos provocados pelas disciplinas— fez com que, em minhas leituras, deixasse de lado as prescrições curriculares dos anos de 1976 a 2005 e em uma conversa com o professor Itamar Freitas sobre os novos rumos do grupo de pesquisa, elenquei os motivos para a mudança na tese: unidos a falta de interesse pelo projeto anterior, os novos olhares provocados pela viagem e disciplinas e a convivência de anos com Itamar e todas suas mudanças, decidi que era preciso estudar a historiografia espanhola.

Para conhecer melhor essa historiografia, o professor Itamar indicou a leitura de uma obra clássica de Rafael Altamira: *La enseñanza de la historia* (1895), na qual Ignacio Miró é apresentado como um precursor do método cíclico ou concêntrico na escolarização básica espanhola⁷ (ALTAMIRA, 1895, p. 95). Após pesquisar sobre a biografia e as obras de Ignacio Miró⁸, me interessei pelo fato de que, no século XIX, o autor critica o excesso de conteúdos e falta de um método para o ensino de História, tema extremamente debatido com colegas de profissão e em congressos da área, entre 2011 e 2014.

Além disso, as críticas de Ignacio Miró ao ensino escolar de História da Espanha do século XIX me remeteu a uma dificuldade pessoal: ensinar História para crianças e adultos. Em minha experiência profissional, questionei como tornar atrativo e interessante um conteúdo (pensava ser esse um atributo necessário à aprendizagem) que

⁷ Essa informação de Rafal Altamira é confirmada por Joaquin Pratts na obra *Didáctica de la Historia y de Geografía* (2011), na qual o autor afirma que o método de ensino concêntrico foi divulgado por Ignacio Miró no artigo *Historia* (1855) (PRATTS, 2011, p. 67). Nessa pesquisa, não encontrei autores que vão de encontro a isso.

⁸ Duas foram disponibilizadas pela *Google Play* (loja virtual do Google) e os outros estão disponíveis no site da *amazon.com*.

antes mesmo de ser conhecido já era criticado pelo excesso de nomes e datas. Foi na experiência como professora no curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Alagoas que me fez refletir o que alguns colegas de curso insistiam em questionar durante a graduação: por que o curso de Licenciatura não nos ensina a sermos professores? Alguns colegas, frente a essas dificuldades, decidiram mudar de área, mas comigo foi o contrário: os questionamentos sobre as finalidades dos cursos em Licenciatura me fizeram cursar Pedagogia com o propósito de aprender sobre os métodos e técnicas de ensino. O fato de ser estudante de Pedagogia e professora universitária foi um diferencial nessa segunda graduação, pois pude me debruçar nos teóricos da educação e compreender que estavam neles grande parte das minhas dúvidas sobre a complexidade do ser professor, do ato de ensinar e aprender e, principalmente, a importância da prática no reconhecimento profissional.

Em minhas pesquisas, identifico Ignacio Miró como um defensor do ensino educativo, no qual prevalecem, em seus escritos, as aproximações entre o conhecimento histórico e os estudos pedagógicos sobre ensinar e aprender, e, assim, configurei o objeto de estudo dessa tese: o ensino e teoria da História. O próximo passo que empreendi foram as pesquisas no acervo digital da *Biblioteca Nacional de España*, na *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, em obras disponibilizadas pela *Biblioteca Nacional de Cataluña*, no acervo digital do *Google Books* e em obras de referência sobre a História da educação espanhola. Esses repositórios foram essenciais para a construção do personagem, o homem, professor e historiador Ignacio Miró.

Nascido em Barcelona, consta na necrologia escrita pelo seu discípulo Antonio de Rubió y Lluch (1856-1937) que Ignacio Miró (Figura 1) atuou como professor regente das cadeiras de Geografia e História no Centro de Estudos da cidade, além de ser o fundador e diretor da Biblioteca Popular de Barcelona e da escola primária “Manresa” (1869). Dentre os cargos ocupados por Ignacio Miró, Lluch destaca a sua nomeação como secretário da Junta de Instrução Pública em 1887, além da participação em sociedades científicas, econômicas e literárias. (LLUCH, 1921, p.3).

Figura 2: Ignacio Miró y Manent



Fonte: Revista Illustrada Jorba.
Ano XIII, n. 146. Manresa:
1921, p.3.

Nas pesquisas, uma questão me fez remeter às manifestações acompanhadas na Espanha em 2014: catalão, Ignacio Miró defende uma Espanha única e integrada na Catalunha do século XIX, uma comunidade que, secularmente, reúne tentativas frustradas⁹ de independência em relação à Espanha. Conquistada pelos árabes no século VIII, em 1137, os condados¹⁰ que compunham a Catalunha iniciaram uma aliança com a Coroa de Aragão e, após a união do Reino de Aragão e de Castela, a região da Catalunha passa a integrar a Monarquia Espanhola. Todavia, essa dependência à Monarquia, nunca

⁹ A última ocorrida em outubro de 2017 quando a Catalunha realizou um referendo visando saber a opinião dos catalães sobre a sua permanência ou não como região da Espanha. Todavia, antes mesmo do referendo ser realizado, a polícia espanhola prendeu os líderes do Parlamento Catalão, gerando manifestações durante todo o mês. A reação do Estado espanhol foi respaldada na Constituição de 1978 (Artigo 55), na qual consta que enquanto integrante do Estado espanhol, a Catalunha não pode decidir sozinha a sua independência. A reação espanhola gerou manifestações contra e a favor da permanência e, os membros do Parlamento Catalão, após serem soltos os presos de setembro, assinam um Referendo Separatista e em 27 de outubro de 2017 foi aprovado (70 votos a favor e 10 contra) a “Declaração dos representantes da Catalunha” lida pelo líder do movimento separatista, o presidente regional Carles Puigdemont. A reação espanhola foi imediata: o primeiro-ministro espanhol, Mariano Rajoy propôs uma intervenção, destituindo o governo local e implementou um governo provisório que delegou a vice-presidente espanhola, Soraya Sáenz de Santamaría, como presidente interina da Catalunha. Quanto aos líderes do Parlamento, alguns foram presos e o ex presidente catalão Carles Puigdemont, até o momento desta pesquisa, está refugiado em Bruxelas.

¹⁰ Os condados foram, na Idade Média, territórios governados por Condes que poderiam ser integrantes da nobreza ou do clero.

foi um consenso entre os catalães e, no ano de 1640, sob a proteção da França, tornaram-se independentes dos espanhóis até o ano de 1714, quando, ao final da Guerra da Sucessão Espanhola¹¹ (1701-1714), o exército espanhol sob o comando de Felipe V, da Dinastia Bourbons, anexa novamente o território da Catalunha¹². Se pode perceber, no mapa abaixo (Figura 2) que o território faz fronteira com a França e, com base nas pesquisas sobre a questão catalã, a presença dos franceses durante a constituição da nacionalidade e do Estado catalão é constante: de acordo com Pierre Villar, ao longo de sua experiência histórica, autores catalães discutem sobre a particularidade em relação a Espanha e a influência dos franceses na construção do regionalismo catalão (VILLAR, 2011).

Figura 2: Mapa da Catalunha



Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-41565422>

Apesar de indicar as especificidades catalãs (idioma e cultura), em seu projeto para o futuro, Ignacio Miró entende a Espanha como nação única, magnânima e integrada, cujos habitantes se tornam “um homem só” para defender a sua independência. A Catalunha, afirma, é um território rico que possui um idioma e cultura próprios, no entanto, isso não é um motivo para se tornar independente da Espanha. (MIRÓ, 1866, p. 92). Ignacio Miró e seus escritos, portanto, estão plenamente inseridos no contexto de

¹¹ Foi uma reação dos aristocratas espanhóis contra a possibilidade de serem incorporadas à aristocracia francesa após a morte do rei espanhol Carlos II em 1700. Ver sobre em: CALVO, José. La Guerra de Sucesión. Madrid: Grupo Anaya S.A., 1988.

¹² As outras tentativas de independência da Catalunha foram: em 1931 quando a Espanha se torna uma República e foi perdida durante o Franquismo (1936-1974). Após a morte de Francisco Franco (1975), a Catalunha readquire o direito de ter seu próprio Parlamento, Força Policial e sistema educacional. (VILLAR, 2011).

construção na experiência de institucionalização da historiografia espanhola que, segundo Raphael Lutz e Ilaria Porciani, foi profundamente influenciada pelos padrões da construção do Estado-nação espanhol. Monarquista e conservador, Ignacio Miró reivindica o retorno da Monarquia do século XVIII¹³ em um tempo de monarquia constitucional (1833-1868/1875-1902) e República (1868-1874). (LUTZ; PORCIANI, 2011). Vivendo em uma Catalunha que discutia, em livros e jornais, a nacionalização e/ou integração à Espanha, Ignacio Miró defende o retorno à Era Isabelina (1469-1504), período considerado, pela historiografia espanhola, como o início de um caminho de unidade política, territorial e religiosa e que é reverenciado pelo historiador como uma época de “glórias inestimáveis e inesquecíveis”. (MIRÓ, 1889, p. 38). Nesse sentido, advogando pela importância da Igreja Católica e do patriotismo na constituição da nacionalidade espanhola, o historiador insere o ensino de História em suas projeções para a Espanha do futuro.

Além disso, a produção bibliográfica de Ignacio Miró também se compõe a tradição espanhola que buscava profissionalizar os docentes, na qual foram produzidas e publicadas obras que tinham a finalidade de divulgar metodologias do ensino de História e Geografia. Caracterizadas por serem trabalhos de síntese e análise, essas obras, segundo Juan Baqué, os impressos possuíam estruturas similares: uma reflexão educativa sobre a ciência de referência; considerações pedagógicas; indicações metodológicas; materiais, recursos e propostas de programas; e, por fim, amplos repertórios bibliográficos (BAQUÉ, 2009, p.122). Discordamos, contudo, da caracterização de Baqué, pois apenas dois artigos (*Historia* e *Historia escuelas primarias*) e o livro *La enseñanza de la historia* seguem essa perspectiva de refletir, considerar e indicar.

Em sua tese de doutorado, Immaculada Mangrané também se dedica ao estudo de Ignacio Miró e afirma que em sua trajetória como educador, o autor denuncia o uso das enciclopédias, principalmente no que se refere ao ensino de História e Geografia. Na obra *La enseñanza de la historia* (1889), Ignacio Miró afirma: as enciclopédias são amarras para o professor que deve evitar ensinar por meio delas. (MIRÓ, 1889, p. 110). Para compreendermos essa crítica de Ignacio Miró, nos remetemos à obra de Carolyn Boyd *Historia Patria* (1997), na qual, segundo a autora, o uso das enciclopédias no ensino escolar ocorria devido ao contexto espanhol do século

¹³ Segundo Ilaria Porciani e Raphael Leitz, nesse período, a Monarquia Espanhola, assim como a Francesa, era uma das mais antigas e consolidadas da Europa, sendo a História crucial para o sentimento de pertencimento e nacionalização desses países. (LEITZ; PORCIANI; 2011).

XIX: como o Estado não ditava os conteúdos curriculares em seus programas (com a exceção do ensino religioso), os professores recorriam às enciclopédias, materiais mais acessíveis para ensinar. (BOYD, 1997, p. 269). Essa situação gerou o que Immaculada Mangrané denomina de “campo da experimentação” (p.139) na educação espanhola: os professores não seguiam um método em específico, por esse motivo, a experimentação era a maior característica do ensino. (MANGRANÉ, 1993, p. 140). Constatei que, criticando a realidade espanhola, Ignacio Miró defende uma distribuição técnica do tempo e do conteúdo (sob o viés da comprovação e facilidade de entendimento), sendo que ambos teriam de se adequar a capacidade de compreensão do aluno e à realidade da escola. (MIRÓ, 1889, p. 139).

Em *Historia Patria*, a norte americana Carolyn Boyd também investiga a atuação de Ignacio Miró na educação espanhola e afirma “To be fully effective as an instrument of social discipline, Miró contended, history should be taught selectively; the skilled and prudent teacher knew when to choose, tell, veil and keep silent”¹⁴. (BOYD, 1997, p.115). Destacando a importância do professor nas obras e as disputas entre protestantes, católicos e liberais pelo controle do ensino escolar espanhol, Carolyn Boyd afirma que os escritos de Ignacio Miró sempre foram alvo de críticas devido aos dogmas católicos defendidos. Por esse motivo, de acordo com a autora, a discussão sobre o método e o ensino de História não tiveram uma maior aceitação por causa das disputas políticas e religiosas. (BOYD, 1997). A afirmação de Carolyn Boyd é plausível. Na pesquisa que realizei, identifiquei que os autores espanhóis reconhecerem a importância de Ignacio Miró para a educação espanhola, mas não atribuem valor aos seus escritos sobre o ensino escolar. Não encontrei nenhuma menção a Ignacio Miró nas principais obras de referência da historiografia educacional espanhola – *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (2009) de Raimundo Cuesta Fernández e *Historiografía escolar española: siglos XIX e XXI* (2007) de Rafael Valls Montés.

Diante do exposto, ao analisar o ensino e a teoria da História em Ignacio Miró, elaborei o seguinte questionário: Que projeto de educação escolar um monarquista conservador apresenta ao país que vive períodos de monarquia constitucional e república? Que projeto de disciplina escolar História esse mesmo personagem defende, frente às prescrições dos novos modelos de Estado espanhol? Que relações entre Teoria da História

¹⁴ “Para eficaz enquanto um instrumento de disciplina social, Miró afirmou que a História deve ser ensinada seletivamente; assim, o professor hábil e prudente saberia quando escolher, dizer, velar e silenciar”. (BOYD, 1997, p.115).

e Ensino de História podem ser constatadas nos escritos desse intelectual que vive momentos de transição política (institucional) e de orientação profissional historiadora na Espanha? Para responder a essas indagações, identifiquei a ideia de homem e sociedade no discurso de Ignacio Miró; discuti os sentidos da História escolar, ciência, método procedimentos do historiador e do professor; e, por fim, identifiquei como as finalidades e objetivos do ensino de História se associam à formação do homem ideal: o cidadão espanhol patriótico e católico.

Sobre os escritos de Miró, não tive dificuldade em acessá-los. Além do *Google Play* disponibilizar algumas delas, a livraria *amazon.com* possui edições digitalizadas e impressas dos livros analisados neste trabalho. Reconheço também que o trabalho de digitalização de documentos realizados pela *Biblioteca de Cataluña* e o serviço de envio para o exterior foi de grande valia para essa pesquisa: em cerca de dois meses, recebi todas as edições do *Jornal La Antorcha Manresana* impressas e gravadas em um *Cd Room*. Também adquiri todos os escritos de Ignacio Miró sobre o ensino de História e a Educação que são: 1. *Los deberes religiosos y sociales al alcance de los niños*¹⁵(1861); 2. *La estrella de la niñez: consejos a los niños de las escuelas primarias*¹⁶(1865). 3. *Luisito ó la historia de un niño*¹⁷(1866). 4. *La educación y la instrucción del niño: consideraciones útiles a los padres de familia*¹⁸(1869); 5. *La enseñanza de la historia en las escuelas*¹⁹ (1889), os dois artigos *Historia* (1855) e *Escuelas Primarias* (1855). Essas fontes e também as questões norteadoras me condicionaram ao seguinte marco temporal: a pesquisa foca, inicialmente, os anos em que foram produzidos os dois artigos sobre a História e seu ensino nas escolas primárias [1855] e por fim o ano de 1889, referente à publicação de *La enseñanza de la historia en las escuelas*.

Na análise e interpretação da produção bibliográfica de Ignacio Miró, empreguei as estratégias de processamento de conteúdos formauladas por Laurence Bardin (1997), compreendendo o estudo qualitativo dos dados referentes aos índices de registro, cujos principais foram: “História”; “ensino de História”; e “método”. Assim que finalizei a coleta dos dados, cumpri as etapas de seleção e de organização das fontes selecionadas, formulação de hipóteses, objetivos da pesquisa e criação de índices e

¹⁵ Os deveres religiosos e sociais ao alcance das crianças.

¹⁶ A estrela da juventude: conselhos às crianças das escolas primárias.

¹⁷ Luisinho ou a História de um menino.

¹⁸ A educação e a instrução da criança: considerações úteis aos pais de família.

¹⁹ O ensino de História nas escolas.

indicadores para a interpretação final dos dados; codificação e categorização em função das questões previamente formuladas; análise quantitativa e qualitativa (BARDIN, 1977, p.101).

Esses resultados foram atribuídos por mim em cinco seções, contando com a **introdução**. A segunda seção está subdividida em duas, onde discuti a defesa do autor por um homem integral, quais as suas faculdades e características (**As representações de homem**) e como Ignacio Miró associa a mudança a formação desse homem ao modelo de pátria/nação do futuro (**O homem católico e patriótico: contradições para a formação de um modelo de pátria/nação**). Na terceira seção, analiso o modelo de sociedade e identifico as críticas de Ignacio Miró à Espanha do século XIX (**Representações de Sociedade**). Na quarta seção, dividida em três, na primeira, (**Considerações sobre a ciência da história**) descrevi as **definições, sentidos, fins e ofícios/procedimentos** da Ciência da História e do ensino de História nas escolas primárias e superiores, na segunda (**“Por uma mudança urgente no ensino de história” (1855)**) destaquei as prescrições quanto aos conteúdos conceituais, finalidades, métodos e habilidades para um ensino educativo e, por fim, na terceira (**O fundamento pedagógico do ensino educativo: o último escrito (1899)**) analisei a obra também destinada aos professores das escolas primárias, escrita quadro décadas após os primeiros textos sobre a matéria. Por fim, apresentei as (**Considerações Finais**) comunicando a minha reflexão sobre o ensino de História educativo proposto por Ignacio Miró.

Ao longo dessas seções, o leitor poderá perceber que fiz poucas referências a escritos brasileiros sobre a Ciência da História e o seu ensino, tendo a impressão de que essa tese pode ser mais espanhola do que brasileira. Mais uma vez, defendo o caráter transnacional das produções do GPEH e afirmo: nas pesquisas efetuadas na Base de Dados do Lattes, Anais de Congressos e obras sobre o tema, não encontrei nenhuma referência à discussão sobre o processo de institucionalização da Ciência da História e o seu ensino na Espanha, muito menos sobre as produções de Ignacio Miró. Diante disso, recorri a obras de autores espanhóis e norte americanos que escreveram sobre o tema, não sendo o silêncio nacional um entrave à essa pesquisa.

Por fim, espero que essa pesquisa possa ampliar a compreensão sobre o valor da releitura representações sobre o ensino de História vivenciado no século XIX. Na obra de Miró, encontrei várias dessas representações, que tocam em problemas, ao meu ver, de longa duração, como o distanciamento entre o ensino escolar e a produção científica da História e o excesso de conteúdos substantivos no ensino escolar, em meio a uma

disputa ideológica por modelos de ser humano e sociedade, creditados como possíveis de serem moldados por meio do ensino de História.

2. REPRESENTAÇÕES²⁰ DE HOMEM

Nesta seção, discuto como Ignacio Miró, em seus escritos, representa “o homem” espanhol no século XIX. Assim, analiso o discurso do historiador acerca de um ensino educativo, na qual essas representações perpassam o passado, presente e futuro e objetivam reatar os vínculos entre a História escolar e a pátria integrada e única. Identifico que as representações de Ignacio Miró são recursos utilizados para convencer o Estado e as famílias espanholas das vantagens do ensino de História na educação escolar, sendo tanto o homem quanto a sociedade, representantes de um projeto de nação do futuro justificada pela experiência histórica espanhola. É nesse sentido que defendo a compreensão dessas representações e, com base nelas, formulo as seguintes questões: qual o homem e sociedade formar por meio do ensino de História? Ou seja, quais as faculdades que devem ser desenvolvidas na formação do homem que fazem parte do modelo de sociedade defendido pelo historiador em seu projeto de nação?

Para responder a esses questionamentos analiso todos os escritos do historiador e detecto contradições que são importantes para compreender o projeto de nação defendido por ele em suas obras. Nesse sentido, tendo como base a formação, inicial, do homem do presente para o futuro da sociedade espanhola, discuto em primeiro lugar as representações de homem. Na próxima seção, amplio o estudo sobre a ideia de sociedade, sendo que as duas representações estão interligadas no modelo de uma Espanha única e integrada.

Na análise das obras, em relação ao fim do homem, identifico que Ignacio Miró defende a sua formação integral, na qual todas as faculdades são desenvolvidas e aperfeiçoadas pela educação formal e informal. No entanto, chamo a atenção, nessa representação de homem integral, duas características que fazem parte do projeto de

²⁰ Emprego “representação” com o sentido de compreender o social e cultural de uma realidade e identificar os modos como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17). Com base nos escritos de Peter Burke, a representação é um conceito central da Nova História Cultural e através dele é que se fala em “construção” ou “produção” da realidade através das representações. Assim, é com a noção de representação que se pode não apenas incluir o “outro”, mas também compreender o seu pensamento, a sua vida e o seu lugar (BURKE, 2008). Por fim, acredito que o conceito de representação também se aproxima da noção de visão de mundo, ou seja, a maneira pela qual os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles e é nesse sentido, buscando compreender as defesas de Ignacio Miró pela Ciência da História e Ensino que busco compreender o seu projeto de nação para o futuro.

nação defendido pelo autor: um homem católico e patriótico que, futuramente, irá ajudar a construir e defender a nação.

2. 1 O homem católico e patriótico: contradições para a formação de um modelo de pátria/nação.

Visando à formação desse homem integral, as representações que identifiquei nos escritos de Ignacio Miró indicam que o seu desenvolvimento pessoal e intelectual é realizado através de três faculdades: físicas, intelectuais e morais que são desenvolvidas por uma tripla educação (da mãe, família e educação escolar). Dessa forma é função da educação, formal e informal, desenvolver ordenadamente essas faculdades e auxiliar o homem a alcançar o seu fim na sociedade que é ser “[...] un buen servidor para la patria un honrado ciudadano, para la familia un apoyo y un Consuelo²¹”. (MIRÓ, 1869, p. 22). Assim, compreendo que o homem, para Ignacio Miró, além das suas faculdades físicas, intelectuais e morais tem como fim servir à pátria, Deus e à família, considerados pelo historiador, os cimentos da educação formal e informal (MIRÓ, 1869, p. 21).

Segundo o historiador, o homem quando nasce é: “un conpuesto de alma y cuerpo” (MIRÓ, 1861, p. 26). A alma é representada como a parte mais “nobre” (p.26) do homem, pois condiciona o corpo a cumprir o destino escolhido por Deus. Sendo assim, a alma, “espíritu creado à imagen y semejanza del supremo Hacedor”²² (p.26) possui três faculdades principais: a inteligência, sensibilidade e vontade. (MIRÓ, 1861, p. 26). Essas três faculdades são definidas da seguinte forma: a inteligência é o “olho do espírito” (p. 26) e deve ser aperfeiçoada com o “[...] estudio y com la observacion, enriqueciéndola con el conocimiento de muchas verdades, sobre todo de las que sirven para acercarnos á Dios y desempeñar con acerto los cargos que nos impone nuestra particular posicion em la sociedade²³” (MIRÓ, 1861, p. 26).

Centrada na observação, no estudo e busca pela verdade, Ignacio Miró complementa em outra obra que a inteligência é uma “ginástica para o espírito” (p. 87-88), enfatizando a importância da mesma para o desenvolvimento intelectual. Assim, de acordo com o autor, através da inteligência se deve: “Buscar la verdad, adquirir el mayor

²¹ “Um bom servo, um cidadão honrado da pátria, um apoio e consolo para a família”. (MIRÓ, 1869, p. 22).

²² “Espírito criado à imagem e semelhança do supremo Criador”. (MIRÓ, 1861, p. 26).

²³ “[...] estudo e com a observação, enriquecendo-a com o conhecimento de muitas verdades, sobretudo, todas as que servem para nos aproximar de Deus e desempenhar com acerto todos os cargos que nos impõem nossa particular posição na sociedade”. (MIRÓ, 1861, p.26).

número de ideas útiles, acertar en los juicios, raciocinar bien haciendo el debido uso de la imaginacion, de la atencion y de la memoria; es el importante fin de la educacion por la inteligencia²⁴”. (MIRÓ, 1869, p.88). De acordo com essas definições, identifico que a faculdade da inteligência é definida pelo autor como juízo (ou razão), imaginação e memória, sendo as três, ligadas à busca da verdade. Por verdade, Ignacio Miró a define de duas formas: como algo “sobrenatural” que faz parte do ensino de História e um tema “delicado”. (MIRÓ, 1889, p. 20). Ignacio Miró afirma a necessidade de os professores compreenderem a verdade como primeira condição da História, seja ela escrita ou ensinada, pois “donde no hay verdade, no hay historia²⁵”. (MIRÓ, 1889, p. 20). Além disso, a verdade também “[...] es la vida del entendimiento” (MIRÓ, 1889, p. 20) e se caracteriza por ser inteira, clara, sem véus, sendo a maior conquista dos tempos modernos, o século da Ilustração (MIRÓ, 1889, p. 20).

Em relação à faculdade da sensibilidade encontrei definições distintas sobre a mesma. Na primeira, a sensibilidade é associada a dor e o prazer, assim: “[...] la sensibilidade, esto es, la facultad que tiene el hombre de ser accesible al placer y al dolor, debe sujetarse á los preceptos de la sana razón y de una conciencia recta²⁶”. (MIRÓ, 1861, p. 28). Na segunda, a sensibilidade é a “capacidade de amar lo bueno y praticarlo”. (MIRÓ, 1865, p.5) que se associa às noções de razão e consciência da primeira. Por fim, a última faculdade da alma do homem é a da vontade: de acordo com o historiador, a vontade é enriquecida com a liberdade, o fim primordial da educação. (MIRÓ, 1869, p. 102). Todavia, essa mesma faculdade é também definida como algo que se deseja ou se quer e é a única que se associa apenas à alma do homem, assim:

La voluntad, facultad por la cual queremos ó dejamos de querer una cosa, decide del mérito de nuestras acciones. Tenemos el deber de perfeccionarla á fin de que sea siempre, y en cualquier circunstancia, bastante fuerte para querer todo lo que Dios quiere y unicamente lo que él quiere²⁷. (MIRÓ, 1861, p. 28).

Diante de todas as faculdades da alma do homem, nas obras de Ignacio Miró,

²⁴ “Buscar a verdade, adquirir o maior número de ideias úteis, acertar nos juízos, raciocinar bem fazendo o devido uso da imaginação, atenção e memória; esse é o importante fim da educação pela inteligência”. (MIRÓ, 1869, p. 88).

²⁵ “Onde não há verdade, não há História”. (MIRÓ, 1889, p. 20).

²⁶ “[...] a sensibilidade, isto é, a faculdade que tem o homem de ser acessível ao prazer e a dor, deve sujeitar-se aos preceitos da sana razão e de uma consciência correta”. (MIRÓ, 1861, p. 28).

²⁷ “A vontade, faculdade pela qual queremos ou deixamos de querer uma coisa, decide o mérito de nossas ações. Temos de ter o dever de perfeccioná-la a fim de que seha sempre, e em qualquer circuntância, bastante forte para querer tudo o que Deus quer e unicamente o que ele quer”. (MIRÓ, 1861, p. 28).

identifiquei que não constam nenhuma referência às faculdades do corpo que o autor se refere ao esclarecer a formação do homem. Assim, tendo como base as faculdades da alma –inteligência, sensibilidade e vontade–, Ignacio Miró defende que é tarefa da educação (escolar e da família) desenvolver, ordenadamente, as faculdades do homem para, assim, o mesmo possa cumprir o seu fim na sociedade: servir a Deus, a família e pátria:

La educacion pone em ejercicio los médios de vigorizar los miembros del cuerpo humano para que funcionem bien segundo sus fines particulares, adiestra las faculdades de la inteligencia, poniendólas em aptitud de hallar y poseer la verdade del modo más fácil y seguro, y despierta y guia los generosos sentimientos del corazon para que ame lo bueno e lo bello y cobre aversion á lo malo [...] ²⁸. (MIRÓ, 1869, p. 83).

Dessa forma, a educação, visando desenvolver as faculdades da alma, é o meio difusor das faculdades intelectuais, morais e físicas e é por essa função da educação que Ignacio Miró explica como, através da família e das escolas, todas formam um modelo ideal de homem: o católico e patriótico. Explico, esse modelo de homem defendido pelo historiador, na próxima subseção com ênfase na relação feita entre o presente e futuro e na formação do “homem integral”, ou seja: católico e patriótico. No entanto, identifico que essa representação de integral do homem é marcada por contradições entre o ser católico e/ou patriótico, pois a defesa de uma pátria única e integrada é mais importante para o futuro do que os valores católicos.

Ignacio Miró explica que o catolicismo e patriotismo são temas que devem integrar as disciplinas escolares e é nesse sentido que se percebe a importância da História escolar para a formação do homem integral. (MIRÓ, 1889, p. 184). Assim, identifico que o patriotismo ocupa um papel principal na discussão sobre o ensino de História, sendo representado como uma ação política e um sentimento essencial para segurança e manutenção da nação espanhola. Dessa forma, nessa associação entre o patriotismo e a História, o patriotismo significa a escolha política em garantir a manutenção da pátria única e integrada do presente e futuro. (MIRÓ, 1889)

Sobre as definições de nação e de pátria, não constatei diferenças. As duas recebem os mesmos adjetivos (integrada, única, magnânima, dentre outros) e são

²⁸ “A educação põe em exercício os meios de valorizar os membros do corpo humano para que funcionem bem, segundo os seus fins particulares, adiestra a faculdade da inteligência, as colocando em aptidão de falar e possuir a verdade do modo mais fácil e seguro, e desperta e guia os generosos sentimentos do coração para que ame o bom e o belo e tenha aversão ao mau”. (MIRÓ, 1869, p. 83).

formadas por várias províncias que, mesmo com suas particularidades, constituem a sua força, conforme expresso em um artigo no Jornal *La Antorcha Manresana*. (MIRÓ, 1857, p. 1). Nesse sentido, os sentimentos de nacionalismo e patriotismo também se confundem nas obras, pois ambos são representados como “forte laço de amor que une a todos”. (MIRÓ, 1869, p. 107).

No conjunto dos trabalhos, Ignacio Miró defende uma educação nacionalista/patriótica, cujos deveres são: “[...] conocer e enseñar á amar esos ricos dones de la naturaleza que embellecen nuestro suelo; mostrémosle con respeto los monumentos de piedad, de virtude y de poder que nos legaron nuestros antepassados [...]”²⁹. (MIRÓ, 1861, p. 108). Nesses deveres, notei a importância do passado para essa educação nacionalista/patriótica, algo que também é recorrente em seu discurso: ao criticar o seu presente, Ignacio Miró busca no passado a justificativa para as suas defesas do futuro. Esse recurso é utilizado não apenas quando o historiador escreve sobre o patriotismo e nacionalismo, mas também, quando desenvolve outra característica do homem, o católico.

Patriotismo é definido como uma parte da educação, um tema discutido pelo ensino de História e que é desenvolvido pelo conhecimento das festas populares, respeito aos monumentos, aprendizagem das glórias do passado e dos heróis, santos e sábios. (MIRÓ, 1869, p. 70). Assim, ao ensinar o patriotismo nas escolas, o professor de História deve ter dois cuidados: não denegrir a honra e a dignidade da pátria e destacar os personagens que são os maiores exemplos de nacionalidade na experiência espanhola. Aí está definida a educação escolar patriótica em “seu fundo e em sua forma”. (MIRÓ, 1869, p.111).

Por ser um professor e historiador católico, a religião e os seus dogmas são temas recorrentes em seus escritos, sendo a formação do homem católico uma defesa que considero necessário destacar. Além de ser uma questão pessoal do historiador, o fato de publicar todas as suas obras em editoras católicas é uma prova da sua intrínseca relação com a instituição na Espanha. Além disso, três das obras publicadas são dedicadas a bispos de Barcelona ou da Catalunha e elas também possuem, ao final, a aprovação da censura católica espanhola³⁰.

²⁹ “[...] conhecer e ensinar a amar esses ricos dons da natureza que se estabeleceram no nosso solo; mostrando respeito aos monumentos de piedade, de virtude e de poder que nos deixaram nossos antepassados”. (MIRÓ, 1861, p. 108).

³⁰ As obras que foram aprovadas pela censura são: Los deberes religiosos y sociales al alcance de los niños (1861); La estrella de la niñez: consejos a los niños de las escuelas primarias (1865); Luisito (1866).

Assim, destacando a importância da religião para a formação pessoal e intelectual do homem, o historiador defende que a sua felicidade temporal e eterna depende da religiosidade. (MIRÓ, 1865, p. 20). Nesse sentido, visando à felicidade temporal e eterna do homem, Ignacio Miró afirma que iniciar e instruir as crianças no âmbito religioso é tarefa das famílias e da educação escolar, sendo algo necessário:

La religion, es decir, las relaciones de todo ser razonable con la razon soberana é infinita, es, pues, necesaria em educacion en el sentido de la palabra. Ser instruído em la religion es para el niño un derecho que le da su mismo nacimiento³¹. [...] . (MIRÓ, 1869, p. 32).

Entretanto, esse direito inviolável e sagrado (p. 32), não é adequável a todas as religiões, apenas para o catolicismo. Como discuto adiante, Ignacio Miró apresenta o catolicismo como a única religião que fará a Espanha se desenvolver, reiterando que a Igreja Católica é a única religião, verdadeiramente, educadora. (MIRÓ, 1869, p.190). Além de associado à educação escolar, o Catolicismo também é representado como uma vantagem para o povo espanhol e, um exemplo disso, se encontra na obra *Luisito*, pois ao apresentar ao leitor a formação intelectual e católica de uma criança, Ignacio Miró afirma que as vitórias espanholas do passado são o resultado da fé no Deus católico. (MIRÓ, 1866, p. 31).

Na sua narrativa sobre a vitória espanhola em um confronto com a França, Bernardo, o avô de Luisito, faz a associação entre as glórias espanholas com o catolicismo:

[...] Venid hijos mios, venid á tributar á Dios las gracias por los beneficios que nos dispenso el día de la batalla. !Ay de las naciones, ay de los hombres que no ven en todos los sucesos lo catolicismo, el dedo de Dios! Ay de los que confian mas que en Él en su propias fuerzas y son ingratos á los favores que reciben de su bondad infinita!³² (MIRÓ, 1866, p.33).

Nas ações entre o catolicismo e as vitórias, a nação espanhola é representada como escolhida, sendo as glórias uma consequência dos seus desígnios religiosos e a Igreja Católica uma instituição que é a depositária, uma intérprete infalível das leis divinas e o afastamento do homem do catolicismo, o leva aos caos, ao erro. (MIRÓ, 1869,

³¹ “A religião, ou seja, a relação de todo o ser racional com a razão soberana é infinita, é, pois, necessária na educação no sentido da palavra. Ser instruído na religião é, para a criança, um direito que é seu desde o nascimento. [...] ”. (MIRÓ, 1869, p. 32).

³² “[...] Venham filhos meus, venham a tributar a Deus as graças dos benefícios que nos foram dispensados no dia da batalha. Ai das nações, ai dos homens que não veem em todos os sucessos do catolicismo, o dedo de Deus! Ai dos que confiam em suas próprias forças do que Nele e são ingratos aos favores que recebem de sua bondade infinita”. (MIRÓ, 1866, p. 33).

p.26). A Igreja Católica também é: “la luz de inteligencia, la fuente de todo bien y en ella solo se encuentra la verdadera felicidad”³³ (MIRÓ, 1869, p.26) e “[...] la madre de verdad y el gérmen de la virtude; no cabe en ella la menor mancha”³⁴. (MIRÓ, 1869, p. 99).

No artigo *Historia* (1855), o Ignacio Miró compara a História ciência com o catolicismo, explicando que ambos se destacam pelos seus ramos de ensino serem louvados pelos seus conhecimentos e função social: instruir o homem acerca do seu bem estar. (MIRÓ, 1855, p. 1). Nesse sentido, chamo a atenção para as contradições na defesa da formação do homem católico e patriótico para a sedimentação da nacionalidade espanhola, nas quais, o historiador ora defende pela união entre o patriotismo e o catolicismo em torno de um bem comum –a formação do homem integral–, ora justifica que, em tempos de guerras e disputas territoriais, o espanhol deve enaltecer o seu sentimento patriótico para defender a integridade e honra da Espanha.

Um exemplo de união entre patriotismo e catolicismo encontramos em *Los deberes religiosos y sociales al alcance de los niños* (1861), obra na qual Ignacio Miró explica que o homem integral é aquele que professa a mesma religião, obedece às mesmas leis, costumes e fala o mesmo idioma. De acordo com o historiador:

Todos nos sentimos inclinados á amar el país que em hemos nacido, y á las personas que cual nosotros vierón en él la luz primera, que profesan nuestra misma religion, obedecen las mismas leyes, siguen las mismas costumbres y hablan el mesmo idioma. El amor á la pátria es un dulce y noble sentimiento que debemos mantener siempre vivo en nuestro corazón³⁵. (MIRÓ, 1861, p. 55).

Nessa citação, estão presentes vários elementos que evidenciam os critérios para o homem patriótico. O primeiro se refere ao idioma na composição do homem patriótico: ele deve ser o mesmo para todos. No entanto, essa não é a opinião do historiador em um artigo do Jornal *La Antorcha Manserana* quando discute a *Ley de Instruccion pública* ou *Ley Moyano* (1857) que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de Catecismo nas escolas. Ignacio Miró, ao contrário, reitera a posição no artigo *Una medida de provecho y honrosa para Cataluña* – uma medida proveitosa e honrosa para

³³ “A luz da inteligência, a fonte de todo o bem e nela se encontra a verdadeira felicidade”. (MIRÓ, 1869, p.26)

³⁴ “[...] a mãe da verdade e o gérmen da virtude, não cabe nela a menor mancha”. (MIRÓ, 1869, p.99).

³⁵ “Todos nos sentimos inclinados a amar o país em que temos nascido e às pessoas que primeiro nos deram à luz, que professam nossa mesma religião, obedecem as mesmas leis, seguem os mesmos costumes e falam o mesmo idioma. O amor à pátria é um doce e nobre sentimento que devemos manter sempre vivo em nosso coração”. (MIRÓ, 1861, p. 55).

Catalunha—. Ele justifica como a citada *Ley* vai de encontro à proibição do governador da Catalunha em relação ao ensino de Catecismo no idioma catalão. De acordo com o historiador, a *Ley* restitui os direitos à Igreja e a honra à Catalunha. (MIRÓ, 1858, p. 1) e corrige o “erro” que era confundir as crianças que aprendiam, com as famílias, os dogmas católicos em catalão e em espanhol nas escolas (p.1). Nas palavras de Ignacio Miró:

[...] la referida disposición tendia á divorciar la educación religiosa que el niño recibe en el seno de la familia y dentro de las augustas paredes del templo de la escuela educacion que debe ser una tanto em el fin como los médios. La experiencia ha hecho ver los ridículos efectos de esta mezclanza de idiomas para aprender los conocimientos mas importantes para el hombre³⁶. (MIRÓ, 1858, p. 1).

Com base nessa citação, questiono: como o homem catalão patriótico tem de falar o mesmo idioma se, segundo o historiador, a educação religiosa, que faz parte da escola e das famílias, deve ser ensinada em catalão enquanto que o idioma das outras disciplinas é o espanhol? O autor justifica a sua posição: a instrução religiosa, através do catecismo, não deve ser um instrumento para aprender um idioma, pois confunde. Assim,

En catalan han recibido nuestros hijos la primera idea de Dios y de sus deberes religiosos; em catalan han dirigido al Padre celestial sus candorosas súplicas; su amor se espresa em catalan, porqué catalanes son los tiernos afectos nacidos de sus puros corazones³⁷. (MIRÓ, 1858, p. 1).

Considerando o espanhol como um “idioma nacional” (p.1), Ignacio Miró explica que o exemplo da Catalunha, no contexto espanhol, é diferente e descreve os motivos que o levam a afirmar isso:

Cataluña no es un país conquistado, donde el vencedor impone al vencido sus costumbres y su lenguaje. La piedad de la madre catalana se resentia de que se intentara enseñar à sus hijos sus deberes religiosos y morales, en un idioma extraño para él que em su edad no podia comprender; y el verdadero catalan, que estima mucho su dignidade, no podia sufrir de tal modo protergada su hermosa lengua, lengua que há hablado tanto sábios, lengua en que se han escrito leyes que han aceptado por modelo las demais naciones de la Europa. Digno es y muy digno el idioma catalan de servir de médio para aprender la moral del Evangelio; por esto han hablado de él con elogio excelentes escritores

³⁶ “[...] a referida disposição tendia a divorciar a educação religiosa que a criança recebe no seio da família e dentro das augustas paredes do tempo da escola, uma educação que deve ser única tanto em seus fins, como em seus meios. A experiência fez ver os ridículos efeitos dessa mistura de idiomas para aprender os conhecimentos mais importantes para o homem”. (MIRÓ, 1858, p. 1).

³⁷ “No idioma catalão, receberam os nossos filhos a primeira ideia de Deus e de seus deveres religiosos; em catalão se dirigiram ao Pai Celestial suas cândidas súplicas, seu amor se expressa em catalão, porque catalães são os afetos mais tenros nascidos dos seus corações puros”. (MIRÓ, 1858, p. 1).

antigos y modernos³⁸. (MIRÓ, 1858, p. 1).

Dessa forma, ao contrário dos citados critérios para o homem patriótico, em se tratando do ensino do Catecismo nas escolas, Ignacio Miró acredita que esse ensino deve se adequar à particularidade catalã, ou seja, o seu idioma. Se referindo ao catalão como uma língua e um idioma, o historiador associa o catalão aos sentimentos do coração, afirmando que o espanhol é um idioma “estranho” para as crianças que, devido à sua idade, podem não compreender. Assim, para o historiador, o idioma catalão além de se conectar aos sentimentos do coração, também fazem parte da dignidade e História dessas crianças. (MIRÓ, 1858, p. 1). É, exatamente, nessa defesa do idioma catalão encontro a primeira contradição para a formação do homem integral de Ignacio Miró: se o Catecismo e valores morais tem de ser ensinados em catalão, como todo o homem patriótico precisa falar o mesmo idioma?

Ignacio Miró não explica, mas compreendo que, na realidade catalã, o homem religioso fala catalão e o patriótico espanhol, existindo assim, uma diferença entre eles. Em suas obras, em nenhum momento, o historiador defende o ensino da experiência espanhola em catalão, o que me leva a concluir que a especificidade do idioma espanhol existe apenas para a formação do homem patriótico e não religioso. Nesse sentido, ao contrário da defesa do “homem integral” em seus escritos, percebo que Ignacio Miró separa o homem católico do patriótico através do idioma e explica que só o sentimento de amor à pátria pode unir os dois para cumprir um dos requisitos para ser patriótico: falar o mesmo idioma. Outro requisito do ser patriótico, citado pelo historiador, é seguir o mesmo costume, característica que também não se aplica aos residentes da Catalunha, pois por “não ser um país conquistado”, nenhum povo pode impor os seus costumes aos catalães. (p. 1).

Outro exemplo da diferenciação entre o homem patriótico e o católico encontramos na obra *Luisito* (1866), onde o historiador narra a instrução do personagem a partir dos dez anos, ou seja, desde a *enseñanza primaria* até o ensino superior. O narrador explica como Luisito se tornou um homem exemplar que, além de católico,

³⁸ “Catalunha não é um país conquistado, onde o vencedor impõe ao vencido os seus costumes e seu idioma. La piedad de la madre catalã se resentia de quem tentava ensinar aos seus filhos seus deveres religiosos e morais, em um idioma estranho para ele, que na sua idade, não podia compreender; e o verdadeiro catalão, que muito estima a sua dignidade, não podia sofrer de modo vendo colocada de lado a sua bela língua, língua que tanto falaram os sábios, língua que se tem escrito leis que tem aceitado por modelo as demais nações da Europa. Digno é, muito digno, o idioma catalão de servir de meio para aprender a moral do Evangelho: por isso, tem-se falado dele excelentes escritores antigos e modernos”. (MIRÓ, 1858, p. 1).

defende a soberania e integração da Espanha frente as ameaças externas e tem orgulho de sua pátria. Apesar de sua formação católica e da referência a valores cristãos presentes da obra, são proeminentes a formação intelectual e pessoal de Luisito, os ensinamentos do seu avô, Bernardo, sobre o patriotismo e o sentimento de honra ao defender a Espanha. O fato histórico considerado como o maior exemplo de patriotismo e união de um povo frente a um ideal comum é a Guerra de Independência Espanhola (1808-1814), uma disputa entre os soldados espanhóis e franceses.

Na historiografia espanhola, a Guerra de Independência, de acordo com Miguel Gómez é um acontecimento histórico que fez parte do imaginário popular espanhol por ser uma combinação entre o patriotismo e heroísmo popular (p. 72). Ao longo da historiografia espanhola, as narrativas sobre a Guerra de Independência foram recordadas através de um processo de mitificação e dramatismos por parte dos espanhóis e violências pelo lado dos franceses. (GÓMEZ, 2015, p. 75). A Guerra também significou a resistência espanhola à invasão do país pelas tropas francesas, comandadas por Napoleão Bonaparte e o seu irmão mais velho, José Bonaparte, que objetivando invadir Portugal, se instalaram nas cidades espanholas que fazem fronteira com o país: Navarra e Catalunha.

Dentre os acontecimentos anteriores a Guerra, Miguel Gómez destaca o de 1806, quando Napoleão Bonaparte, contrário ao Bloqueio Continental – decreto que impedia o acesso aos portos franceses pelos navios da marinha do Reino Unido –, resolve se instalar nas cidades de Navarra e Catalunha e, em 1808, invadir Portugal, provocando a fuga da corte para o Brasil. (GÓMEZ, 2015). Esse confronto durou seis anos e teve o seu início com a invasão das tropas napoleônicas a Madri em dois de maio de 1808, dia em que, de acordo com Ricardo Cárcel, uma tropa comandada por um “general e soldados inexperientes³⁹” (p. 55) foi facilmente derrotada pelo exército espanhol, no mês de julho do mesmo ano.

Para Cárcel, ao se sentir humilhado pela derrota de seu exército, entre julho de 1808 a 1812, Napoleão Bonaparte se une à Grande Armada francesa e invade a Espanha novamente, no entanto, instaurando uma série de “guerrilhas” que ora eram vencidas pelos espanhóis, ora pelos franceses. Diante das vitórias e derrotas do exército francês, o Czar Russo, Alexandre I, avança pelo oeste da Europa, obrigando Napoleão e seu exército empreendessem a “Campanha Russa” (1812) que resultou em uma das

³⁹ O citado “general” é o irmão mais velho de Napoleão Bonaparte, João Bonaparte.

grandes derrotas de sua carreira militar. Em sua invasão a Rússia, Napoleão deixou o seu irmão comandando parte do exército na Espanha o que gerou várias derrotas dos franceses e, após dois anos (1814), derrotado, o exército francês é expulso da Espanha, sendo firmado um acordo de paz entre os países em 1815. (CÁRCEL, 2007).

Não há consenso sobre o fato. Para Gómes Dufour, antes da invasão francesa a Espanha, os dois países eram aliados, mas a transição entre momentos de paz e de guerra foi muito rápida. Apesar de inicialmente, a vinda dos franceses para a Espanha ter provocado desconfiança dos espanhóis que temiam os planos “ambiciosos” de Napoleão Bonaparte (p. 35), essa desconfiança se tornou realidade em 1808 com a chegada do seu irmão mais velho, José Bonaparte (também conhecido na historiografia espanhola como José I), à cidade de Madri. Ali foi proclamado rei da Espanha cinco dias depois (25 de julho de 1808). (DUFOUR, 2006).

Para Dufour, a invasão francesa a Madri e proclamação de José I como rei da Espanha, muda a percepção e a relação dos espanhóis com os soldados franceses, provocando uma série de resistências à presença francesa no país. (DUFOUR, 2006, p. 50). E essas resistências são reverenciadas por Ignacio Miró como “o maior ato de patriotismo” dos espanhóis (MIRÓ, 1869, p. 45). Ele enaltece a reação e a vitória espanhola após a invasão a Madri em 1808, considerando-os acontecimentos-chave para a sedimentação da nacionalidade espanhola.

Para compreendermos as defesas e a narrativa de Ignacio Miró sobre a Guerra de Independência Espanhola é também necessário recorrer ao tempo em que ele vivia em Manresa. Entre os anos de 1857 a 1860, um ano antes de se mudar para Madri (1861), Ignacio Miró viveu naquele município, na comunidade autônoma da Catalunha e foi redator do Jornal *La Antorcha Manresana* (1857-1860), no qual escreveu artigos que depõem sobre o significado do acontecimento de 1808. Como afirmei, tratava-se de um exemplo histórico da finalidade do ensino de História: formar o cidadão patriótico e católico.

No artigo *El patriotismo*, ele defende qual deve a reação de todo cidadão espanhol para a defesa da nação/pátria: é necessário esquecer os interesses e escolhas pessoais e se sacrificar pela pátria/nação, pois esse é um ato de heroísmo aplaudido por Deus e pelos homens. (MIRÓ, 1857, p. 1). Anos depois, na obra *Los deberes religiosos y sociales al alcance de los niños*, Ignacio Miró também destaca quais são os deveres gerais que todos os espanhóis devem ter com a pátria: “fidelidad, respeto y odediencia á las leyes y al gobierno, contribuyendo con nuestros bienes al sostenimiento de sus cargas y aun

defendiéndola con las armas cuando sus enemigos pongan en peligro su independencia ó su tranquilidad⁴⁰”. (MIRÓ, 1861, p. 55-56). Com base nessas duas citações, entendo que o sentimento de patriotismo é justificado por ser um ato apoiado por Deus, de heroísmo e de abnegação em favor da independência ou tranquilidade da Espanha. No entanto, nessa mesma obra escrita em 1861, Ignacio Miró se contradiz ao afirmar que o amor a Deus é a verdadeira norma que o homem deve seguir em suas ações, assim:

El amor de Dios es la verdadera norma de todas nuestras acciones, por esto decia S. Augustin: Ama á Dios y haz lo que quieras; porque el que ama á Dios no le ofende, ama al prójimo con amor puro y desinteresado y vive em aquel dulce sosiego que solo goza el corazon que está unido al corazon de Dios⁴¹. (MIRÓ, 1861, p. 13).

Essa oposição entre amor ao próximo e agir contra os inimigos, principalmente os que tentam contra a independência espanhola, se opõe também na formação do personagem Luisito e na narrativa do acontecimento de 1808 no Jornal. Em um editorial publicado em 5 de junho de 1859 e intitulado de *El seis de junio de 1808* (O seis de junho de 1808), Ignacio Miró destaca as consequências do fanatismo político para o homem. Segundo o historiador, ao enaltecerem o patriotismo como única base de sua educação, alguns países transformam seus homens em máquinas de guerra e separam o seu povo do destino de Deus⁴². (MIRÓ, 1859, p.1). O excesso de patriotismo que transforma e separa os homens, de acordo com o historiador, não pode ser aplicado à realidade espanhola, afinal, agir em defesa da pátria, conforme já destacado, é um ato heroico reverenciado pelos homens e por Deus, sendo essa união entre religião e patriotismo o diferencial da Espanha que é apresentada como uma nação abençoada.

Para justificar esse diferencial espanhol, ao narrar o fato histórico de 1808, Ignacio Miró une patriotismo e catolicismo visando convencer as famílias católicas da importância da educação escolar como formadora do homem integral – católico e patriótico. Nesse sentido, o patriotismo é apresentado não como todo, mas como parte da educação escolar:

⁴⁰ “fidelidade, respeito e obediência às leis e ao governo, contribuindo com nossos bens à sustentação de suas cargas e ainda defendendo com as armas quando seus inimigos colarem em perigo a sua independência ou tranquilidade”. (MIRÓ, 1861, p. 55-56).

⁴¹ “O amor de Deus é a verdadeira norma de todas as nossas ações, por isso, dizia Santo Agostinho: Ama a Deus e faz o que ele quer; porque o que ama a Deus não lhe ofende, ama ao próximo com amor puro e desinteressado e vive nele o doce sossego que só tem o que possui o coração unido ao coração de Deus”. (MIRÓ, 1861, p.13).

⁴² O motivo dessa crítica é explicado na obra publicada em 1869, *La educación y la instrucción del niño: consideraciones útiles a los padres de familia*, na qual, o historiador defende que o catolicismo, juntamente com o patriotismo, são as bases da educação escolar. (MIRÓ, 1869, p. 61-62)

El amor à la patria es para nosotros parte de la educación, pero no el todo: y esta parte, no obstante, es suficiente para que este sentimiento noble y generoso se desarrolle en el corazón de nuestros jóvenes, hasta producir arranques de valor ⁴³. (MIRÓ, 1859, p.1).

Inserindo o patriotismo na educação escolar, Ignacio Miró afirma que esse sentimento representa uma parte da educação, complementada pelo o catolicismo, formando assim o todo da educação escolar, sendo que, o “tornar-se” patriótico envolve uma ação e reação que tem como consequências os “atos valorosos” ou atos de heroísmo admirados por todos. Essa conclusão me suscitou uma interrogação: se na educação espanhola, o patriotismo e o catolicismo complementam o todo na educação escolar, a quem Ignacio Miró se refere quando afirma existir um excesso de patriotismo que separa os homens?

Na obra *Luisito*, identifico que essa não é uma característica dos espanhóis quando o avô de Luisito, o ex combatente Bernardo, ao narrar a sua participação no confronto de 1808, explica o motivo da união dos espanhóis contra os franceses após a invasão da cidade de Madri no mesmo ano: “[...] todos nos levantamos como un solo hombre para defender la independencia de nuestra patria. Antes morir que ser esclavos⁴⁴”. (MIRÓ, 1866, p.27). Diante dessa decisão, entre morrer ou ser escravizado pelos franceses, Ignacio Miró justifica, através de Bernardo, a união dos espanhóis contra o inimigo e explica que o patriotismo vai além da formação escolar, pois é uma escolha para os espanhóis: morrer defendendo a pátria ou se tornarem escravos de outros povos. Por esse motivo, constato que o ato de patriotismo reverenciado na Guerra de Independência não se encaixa na definição do historiador de “excesso de patriotismo”, mas essa característica é associada ao personagem francês, Napoleão Bonaparte.

Ainda em *Luisito*, os franceses são representados como os “inimigos”, cuja ação de Napoleão, no confronto, é uma “prova” de como o egoísmo e excesso de patriotismo podem afastar os homens de Deus e deixar que a ambição os domine. (MIRÓ, 1866, p. 47). Essa tese se repete no artigo do Jornal sobre 1808, quando Ignacio Miró explica que: “Napoleon I, emperador de Francia, halla estrechos los confines de su império y resuelve estenderlos hasta el punto donde alcance su ambicion, que no tiene

⁴³ “O amor à pátria é, para nós, uma parte da educação, mas não toda ela: e, essa parte, contudo, é suficiente para que este sentimento nobre e generoso se desenvolva no coração dos nossos jovens até produzir as ações valorosas”. (MIRÓ, 1859, p.1).

⁴⁴ “[...] Todos nos unimos como um só homem para defender a independência de nossa pátria. Antes morrer, do que ser escravos”. (MIRÓ, 1865, p. 27).

limites⁴⁵". (MIRÓ, 1866, p.1). É, portanto, pela ação do Napoleão "ambicioso" que Ignacio Miró justifica o sentimento de patriotismo dos espanhóis contra os soldados que, liderados pelo francês, invadiram Madri em 1808 e mataram o seu povo, ameaçando assim, a sua independência e avivando o sentimento dos espanhóis. Dessa forma:

[...] Las víctimas sacrificadas en la calle de Madrid claman venganza y la España entera responde a su llamamiento. Manresa, cuyos habitantes volaron un día con desnudo al socorro de Barcelona para libertarla del dominio sarraceno, no se hará sorda a los lamentos de su patria amenazada con dura servidumbre⁴⁶. (MIRÓ, 1859, p. 1).

Diante da ameaça de servidão, a reação patriótica dos espanhóis contra os franceses é justificada pelo historiador da seguinte forma:

[...] resueltos a hacer frente al enemigo, antes que ver reducida la ciudad à pavesas, como algunos temían, alarman al país con el toque de Somaten y á las pocas horas salen al campo los más jóvenes y robustos en busca del enemigo decididos á vencer ó morir [...] ⁴⁷. (MIRÓ, 1859, p. 1).

Nessa decisão de vencer ou morrer, o catolicismo é representado como uma confiança que, de acordo com o historiador, não vem dos homens, mas de "Dios, en sus santos Patronos, en la justicia de su causa y en su ardiente amor á la religión, á lá patria y al Rey fían el éxito de su empresa⁴⁸". (MIRÓ, 1859, p. 1). Além disso, a fé dos espanhóis é destacada como o diferencial frente ao francês, que se afastou de Deus, devido nacionalismo exacerbado, sendo assim, a fé, um escudo e o guia frente às ameaças externas. Após a apresentar o "ambicioso" Napoleão Bonaparte, Ignacio Miró explica os motivos que levam o povo espanhol a lutar contra os franceses e informa que a causa da Guerra de Independência é a mudança de intenções do exército francês: antes, eles eram amigos, mas com o projeto de Napoleão em incorporar a Espanha ao seu domínio, eles se tornam "opressores", dessa forma: "[...] um formidable ejército francês recebido por los

⁴⁵ "Napoleão I, imperador da França, acredita que os limites do seu império são estreitos e resolve estender esses limites até o ponto em que alcança a sua ambição, algo que não tem limites". (MIRÓ, 1859, p.1).

⁴⁶ "As vítimas mortas nas ruas de Madri chamavam por vingança e toda a Espanha respondeu ao seu chamado. Manresa, cujos habitantes, em um dia, voaram corajosos para atender ao socorro de Barcelona para libertá-la do domínio sarraceno, não se fez surda aos lamentos de sua pátria ameaçada pela dura servidão". (MIRÓ, 1859, p. 1).

⁴⁷ "Obstinados a fazer frente ao inimigo, antes que ver reduzida a cidade a cinzas, como alguns temiam, alarmaram o país com o toque de Somaten, e as poucas horas saíram ao campo os mais jovens e robustos em busca do inimigo, determinados a vencer ou morrer". (MIRÓ, 1859, p.1).

⁴⁸ "Deus, em seus santos Padroeiros, na justiça de sua causa e sem esu amor ardente pela religião, pátria e o rei que confiam no sucesso da sua empresa". (MIRÓ, 1859, p. 1).

españoles como amigo, se declara su opresor⁴⁹”. (MIRÓ, 1859, p. 1).

No entanto, apesar de apontar como a causa da Guerra a ambição do exército francês liderado por Napoleão Bonaparte, Ignacio Miró recorda aos leitores que a intenção francesa de anexar o território espanhol não é algo específico do acontecimento de 1808, mas faz parte da experiência histórica do país. Assim, pede que os leitores não se esqueçam das glórias do passado espanhol: “[...] No olvida la España sus pasadas glorias, y el pueblo que por más de siete siglos luchó contra el poder de la media luna, se levanta como un solo hombre para sacudir de su cerviz el yugo francés”⁵⁰. (MIRÓ, 1859, p. 1).

A defesa e a especificação do patriotismo também deixam indícios da função teórica da História que partilha em partes da sua obra. Isso ocorre no discurso contra o esquecimento, onde recorre ao passado para chamar a atenção dos seus leitores sobre os conflitos contra os franceses e afirmar que a causa do 1808 não é isolada na experiência histórica do país, mas tem relações com acontecimentos passados: o passado ensina. Ainda no artigo de Jornal, recordando a invasão francesa a Madri, Ignacio Miró explica qual a consequência do fato histórico de 1808: o primeiro grito de independência da Espanha contra o jugo francês. De acordo com o historiador, “La funesta, pero gloriosa jornada del dos de Mayo, es el primer grito de independencia, grito que halla eco em todos los ângulos da península⁵¹[...]”. (MIRÓ, 1859, p. 1).

Além disso, quando escreve sobre a Guerra de Independência na obra *Luisito*, consta uma imagem que representa a superioridade do espanhol em relação ao francês. No exemplo abaixo (Figura 3), mostro como Ignacio Miró representa o confronto: o espanhol, em pé, derrota o francês e a imagem vem com a frase: “Não tenha medo de mim, que o bom militar nunca se dá por vencido”. Na narrativa, Ignacio Miró conta que o soldado espanhol é Bernardo, avô de Luisito e o francês caído é Mr. Etienne, o “bom” francês (p. 88) que sobreviveu devido a um ato piedoso de Bernardo.

⁴⁹ “[...] um formidável exército francês, recebido pelos espanhóis como amigo, se declara seu opressor”. (MIRÓ, 1859, p. 1).

⁵⁰ “[...] Não esquece, Espanha, as suas glórias passadas e o povo que, por mais de sete anos, lutou contra o poder do crescente, levanta-se como um só homem para tirar do seu pescoço o jugo francês”. (MIRÓ, 1859, p. 1).

⁵¹ “A funesta, mas gloriosa jornada do dois de maio, é o primeiro grito de independência que faz eco em todos os ângulos da península”. (MIRÓ, 1859, p. 1).

Figura 3: **Guerra de Independência**



Nada debeis temer de mí , que el buen militar nó se
ceba jamás en los vencidos.

Fonte: MIRÓ, Ignacio. *Luisito ó la historia de un niño*.
Barcellona: Libreria Juan de Bastinos e Hijo, 1866.

Prosseguindo na narrativa, o historiador apresenta outra consequência, informando que no dia dois de maio de 1808, após execução dos espanhóis em Madri pelos soldados franceses liderados pelo irmão de Napoleão Bonaparte, o sentimento de vingança contra os inimigos reascende em todo o país, assim,

[...] Las víctimas sacrificadas en la calle de Madrid claman venganza y la España íntera responde a su llamamiento. Manresa, cuyos habitantes volaron un día con desnudo al socorro de Barcelona para libertarla del dominio sarraceno, no se hará sorda a los lamentos de su patria amenazada con dura servidumbre⁵². (MIRÓ, 1859, p. 1).

⁵² “As vítimas mortas nas ruas de Madri chamavam por vingança e toda a Espanha respondeu ao seu chamado. Manresa, cujos habitantes, em um dia, voaram corajosos para atender ao socorro de Barcelona para libertá-la do domínio sarraceno, não se fez surda aos lamentos de sua pátria ameaçada pela dura servidão”. (MIRÓ, 1859, p. 1).

Nessa descrição da importância dos habitantes de Manresa para o fato histórico de 1808, Ignacio Miró reafirma o patriotismo como um sentimento que provoca a união de todos os espanhóis frente a um inimigo comum, os soldados franceses, que também representam uma ameaça à independência dos espanhóis. Em resposta ao chamado dos mortos em Madri, a reação dos habitantes de Manresa, de acordo com o historiador, é imediata: assim que os soldados franceses chegam a Manresa, para anunciar o novo governo francês, o povo reage “Al grito de Viva el Rey y mueran los franceses!”. (MIRÓ, 1859, p.1). Essa reação também é representada como um grito patriótico que ecoa em toda a Espanha, sendo também:

[...] Hija del sentimiento y no del cálculo que aumenta el entusiasmo de los manresanos á quienes no arredran los obstáculos, resueltos como están á perder sus haciendas y sus vidas, antes que perder su libertad y ser el juguete de ambiciosos extranjeros⁵³. (MIRÓ, 1859, p.1).

Nessa perspectiva, visando aproximar os eventos de 1808 dos leitores, Ignacio Miró defende que a cidade de Manresa e a Catalunha não podem esquecer o “glorioso” junho de 1808 (p. 2) e cita, pela primeira vez, um historiador que escreve sobre o conflito: José Maria Queipo de Llano (1786-1843), o *Conde Toreno* que participou da Guerra e narrou a sua experiência na obra *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España*⁵⁴ (1835).

No relato sobre a importância do patriotismo no acontecimento de 1808, o catolicismo é apresentado como um diferencial da nação/pátria que se pretende formar através do homem integral. Todavia, existem passagens nas obras de Ignacio Miró que contrapõem o patriotismo ao catolicismo, nas quais o historiador deixa claro ao leitor: existem momentos em que o patriotismo se sobressai, em comparação, ao catolicismo, por ser também, uma religião. Essa oposição ocorre na obra *Luisito*, quando Ignacio Miró relaciona o fato histórico de 1808, o sentimento de patriotismo e a formação do “bom” cidadão que obedece, respeita, cumpre e se sacrifica pela pátria, citando o clérigo francês Félix Dupanloup⁵⁵ (1802-1878), quando o mesmo cita uma passagem da obra *De*

⁵³ “Filha do sentimento e não do cálculo, algo que aumenta o entusiasmo dos cidadãos de Manresa, os quais não temes os obstáculos, pois estão determinados a perder suas fazendas e suas vidas em vez de perder a sua liberdade e se tornar um brinquedo de estrangeiros ambiciosos”. (MIRÓ, 1859, p.1).

⁵⁴ Dividida em 24 livros, em *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España*, o Conde Toreno, escreve em primeira pessoa, a sua versão sobre o conflito entre espanhóis e franceses e, da mesma forma que Ignacio Miró, o autor valoriza a importância dos catalães em luta por uma Espanha única e forte.

⁵⁵ Em sua obra “Mgr. Dupanloup, un grand évêque” (Senhor Dupanloup, um grande bispo) publicada em 1914, Emile Faguet apresenta o francês Félix Dupanloup como um dos personagens mais importantes do catolicismo francês e, como educador, a sua importância se deve à atuação na reforma do ensino superior

l'éducation, escrita por Félix Dupanloup: “Sepa que el amor de la patria es um deber inviolable y sagrado: una religion⁵⁶”. (DUPANLOUP, 1866, p. 109). Nesse mesmo capítulo em que defende, por meio da citação de Dupanloup, uma religião patriótica, Ignacio Miró a diferencia da católica: no que concerne a patriótica, existem exageros que devem ser evitados pelos professores e familiares. (MIRÓ, 1859, p. 24-25).

Essa afirmação é complementada na obra *La enseñanza de la historia en las escuelas*, na qual consta que não se deve transformar o sentimento de amor à pátria em uma vingança ou ódio contra outros países e buscar manter a base da nacionalidade que é a família, rejeitando a confusão e aceitando as diferenças. (MIRÓ, 1889, p. 110). Contudo, o princípio não se aplica na narrativa da formação intelectual e pessoal de Luisito, como constatamos nesse exemplo: “Me parece que Marsella me va a gustar mucho, decia Luisito...pero también he oído decir que los franceses no son muy buenos⁵⁷”. (MIRÓ, 1866, p. 235). A mesma distância encontramos em artigo escrito no *Jornal sobre a necessidade de evitar os exageros que depreciavam outros países e manter relações amistosas com os estrangeiros*:

No hay por cierto en España la vana presunción de creer mejor do del país y depreciable lo del extranjero. De seguro que en no pocas cosas que deberíamos con razón lamentarnos de haber cambiado lo nuestro con lo ajeno, trocando el oro puro por deslumbrante oropel. Así es que no nos será difícil enseñar á nuestros hijos y discípulos que no es incompatible el más ardiente amor á la patria con las amistosas relaciones que debemos guardar con los extranjeros⁵⁸. (MIRÓ, 1869, p. 1).

Diante de todas essas contradições, questiono: como as relações amistosas e o respeito aos estrangeiros podem se tornar depreciação? Ou mesmo: qual o limite, no que concerne à formação do cidadão patriótico, entre a amizade e a depreciação a um povo estrangeiro? Na análise das obras, a resposta é clara: o limite entre o excesso e a moderação patriótica é o futuro da nação/pátria espanhola. Além disso, a narrativa de

francês no século XIX, além de suas defesas pela educação das mulheres no país.(FAGUET, 1914, p. 23-25).

⁵⁶ “Saiba que o amor à pátria é um dever inviolável e sagrado: uma religião”. (DUPANLOUP *apud* MIRÓ, 1869, p. 31).

⁵⁷ “Parece que eu irei gostar muito de Marselha, disse Luisito... mas também ouvi dizer que os franceses não são muito bons”. (MIRÓ, 1866, p. 235).

⁵⁸ “Não existe na Espanha a vã presunção de acreditar ser o melhor país e depreciar os estrangeiros. Seguramente, que não são poucos os motivos que nos façam, com razão, lamentar de ter mudado o nosso com o dos outros, de trocarmos ouro puro pelo deslumbrante latão. Dessa forma, não será difícil para nós, ensinar aos nossos filhos e discípulos que não é incompatível o mais ardente amor à pátria com as amistosas relações que devemos guardar com os estrangeiros”. (MIRÓ, 1869, p. 111).

Ignacio Miró sobre a Guerra de Independência é contestada pelos historiadores que discutem as causas e consequências do acontecimento para a sedimentação da nacionalidade espanhola. Conforme já citado por mim, Miguel Gómez, em seu artigo *Guerra de Independencia o Guerra Civil?* (2015), destaca o caráter mítico do acontecimento da Guerra de Independência. É justamente nessa perspectiva do caráter mítico que insiro a narrativa de Ignacio Miró sobre o acontecimento. Com base em suas obras, os fatos destacados pelo historiador são: invasão dos franceses a Madri em 1808; morte dos madrilenos; reação dos espanhóis; união em torno de um bem comum (defender a integridade espanhola); e, por fim, vitória espanhola sobre os franceses. No mais, nenhum dos outros acontecimentos da Guerra de Independência, que durou seis anos, é destacado pelo historiador, nem mesmo a expulsão das tropas francesas em 1814.

Essa descrição me induz a pensar que, para Miró, apesar de a Guerra de Independência ter durado seis anos, apenas uma data importa: a de 1808, período em que ocorre a invasão a Madri. Além disso, em minha análise da historiografia espanhola sobre o confronto entre espanhóis e franceses, também observo que a narrativa de Ignacio Miró se insere no que Gómez Dufour classifica de “escritas míticas” (p. 81) sobre o acontecimento.

A versão de Ignacio Miró sobre a união de todos os espanhóis contra os franceses para defender a independência espanhola é contestada por Dufour: como a Catalunha, região de fronteira com a França e que tem a presença marcante de franceses pelo seu território, que sempre discutiu a sua permanência ou não como território espanhol, pode se unir com os “distantes” espanhóis contra os “próximos” franceses? Sobre essa questão, Gómez Dufour afirma que, ao contrário do destacado por Ignacio Miró, não existia uma unidade dos espanhóis devido à presença, principalmente nas regiões da Catalunha e Navarra, dos “afrancesados”: os descendentes de franceses que colaboraram com os invasores, por escolha ou por obrigação. (DUFOUR, 2006, p. 95).

Compactuando com Gómez Dufour, Pierre Villar, em seu capítulo de livro intitulado de “*Patria y Nacion en el vocabulario de la Guerra de Independencia*” (1999), reafirma a falta de união dos espanhóis e explica que a morte dos madrilenos no dois de maio de 1808 não provocou levantes nacionalistas imediatos (p. 217), como afirma Ignacio Miró. A tese defendida por Pierre Villar e Dufour, sobre a falta de unidade dos espanhóis frente aos acontecimentos de 1808 foi percebida quando identificamos a reação dos editores às críticas ao artigo de 1808, em um artigo publicado uma semana depois do artigo de Ignacio Miró sobre o 1808:

Al evocar el recuerdo de una de las glorias más brillantes de Manresa, creyendo ser el eco fiel de todos sus hijos, imitando los periódicos de la capital de la Monarquía; estábamos lejos de imaginar que nuestras palabras, emanación solo de un puro y sincero patriotismo, pudieran ser por nadie falsamente interpretadas, y que se nos hubiesen de miras aviesas, segundas intenciones ajenas a nuestra posición y nuestro carácter⁵⁹. (LA REDACCION, 1859, p. 1).

Não sei como essa defesa ao artigo publicado por Ignacio Miró foi construída: se foi escrita pelo historiador e aprovada pelos editores ou se foi escrita por um outro editor, mas o importante nessa questão é analisar as justificativas apresentadas pelos editores frente ao que eles consideram como interpretações falsas do artigo: eles pensam que a valorização dos atos patrióticos do 1808 é um consenso; em Madri, são publicados artigos similares; e, por fim, a justificativa da narrativa sobre o fato histórico advém do puro e sincero patriotismo. Essas justificativas demonstram como a narrativa de Ignacio Miró sobre os acontecimentos da Guerra de Independência Espanhola se inserem nas críticas dos historiadores espanhóis, como Dufour e Gómez, sobre o caráter mítico e nacionalista/patriótico do acontecimento. O fato de os editores destacarem as críticas e justificarem as suas defesas pelo patriotismo, indicam que as defesas pelos atos patrióticos dos espanhóis no acontecimento não são um consenso, pois dividem parte dos leitores e editores. Sobre essas críticas, os editores afirmam:

Sabemos que el último número de este periódico há levado la alarma á algunos corazones suspicazes, y ha dado margen á desgostos que amargamente deploramos. Se han hecho suposiciones gratuitas, ofensivas á nosotros: se há forzado el sentido de nuestras palabras: se ha invadido el sagrado fuero de la consciencia, intentando presentarnos como incitadores de odios y rencores y como el aguijón de nuevas iras y venganzas. En la luz de la *Antorcha* han visto algunos la inflamada tea. Y de los frescos laureles de Manresa han brotado agudas espinas que han lacerado lastimosamente nuestro corazón⁶⁰. (LA REDACCION, 1859, p.1).

Os editores, ao afirmarem que o artigo escrito por Ignacio Miró foi mal

⁵⁹ “Ao evocar a lembrança de uma das glórias mais brilhantes de Manresa, acreditando ser a opinião fiel de todos os seus filhos, imitando os periódicos da capital da Monarquia, estávamos longe de imaginar que nossas palavras, provenientes de um puro e sincero patriotismo, pudessem ser falsamente interpretadas, como se tivéssemos outros olhares, segundas intenções alheias a nossa posição e nosso caráter”. (LA REDACCION, 1859, p.1).

⁶⁰ “Sabemos que a última edição deste Jornal alarmou alguns corações suspeitos e deu margem a desgostos amargamente deploráveis. Foram feitas suposições gratuitas, ofensivas a todos nós: forçaram o sentido de nossas palavras; invadiram o sagrado direito da consciência, tentando nos apresentar como incitadores de ódios e rancores e como estimuladores de novas iras e vinganças. Na luz da *La Antorcha* alguns viram a tocha inflamada. E nos louros frescos de Manresa brotaram alguns espinhos que dilaceraram nosso coração”. (LA REDACCION, 1859, p. 1).

interpretado por leitores que são contrários às opiniões defendidas na narrativa do fato histórico de 1808, ou seja, o enaltecimento do patriotismo que fez os espanhóis se unirem, como um só povo, para defender a independência espanhola, é uma prova de como a formação do homem patriótico, justificada pelo acontecimento histórico, não é consenso em uma Catalunha marcada pela presença “afrancesados” que permanecem em seu território. Em sua narrativa, é nítido que, além de enfatizar o patriotismo no acontecimento de 1808, Ignacio Miró também compreende a religião católica como uma vantagem dos espanhóis frente aos “revolucionários franceses” (p.1). Essas justificativas do historiador, de acordo com Pierre Villar, também são algo recorrente nas narrativas sobre o acontecimento e foram incentivadas pela monarquia espanhola que temia o seu futuro no país e, principalmente, pela Igreja Católica. A mesma, enquanto apoiadora da monarquia, via a sua posição política e social ameaçada pelos franceses e seus ideais republicanos advindos da Revolução Francesa. (VILLAR, 1999, p. 251).

Ainda segundo Villar, a ação da Coroa Espanhola e da Igreja em apresentar os franceses como inimigos da nação a ser formada foi fundamental para compreender o discurso mítico da Guerra de Independência, um confronto: “[...] nacional y popular, en su caracter y sentido, que fué presentado por la monarquia y la iglesia como una guerra contra los franceses y en favor del sentimiento de pertencimiento⁶¹”. (VILLAR, 1999, p. 250). Ao longo dos anos, o clero espanhol foi atuante na construção do discurso mítico da Guerra de Independência, pois através de sua atuação na imprensa, educação escolar e publicação de livros, defendeu a reação dos espanhóis contra os franceses, empreendendo o que Villar denomina de “uma cruzada contra a impiedade francesa”. (VILLAR, 1999, p. 250).

Destaco indícios da razoabilidade de Villar na obra *Luisito*, quando Ignacio Miró associa a formação do homem patriótico e católico como um fator essencial para a manutenção das instituições sociais e políticas da Espanha do século XIX. (MIRÓ, 1869, p. 111). Diante disso, reitero que a narrativa de Ignacio Miró sobre a Guerra de Independência é marcada por esse sentimento nacionalista/patriótico e de pertencimento, no qual, a reação dos espanhóis ante aos inimigos invasores é mitificada com a intenção de divulgar e convencer os leitores sobre a importância do catolicismo e patriotismo não só para a formação do homem, mas para o futuro da nação/pátria, sendo esse mais um dos recursos utilizados pelo historiador para defender o seu homem integral, católico e

⁶¹ “[...] nacional e popular, em seu caráter e sentido, que foi apresentado pela monarquia e igreja como uma guerra contra os franceses e em favor do sentimento de pertencimento”. (VILLAR, 1999, p. 250).

patriótico.

Nesse sentido, a formação desse homem integral (com características católicas e patrióticas unidas ou opostas em torno de um bem comum, defendendo a Espanha única e integrada) responde às demandas por uma nação/pátria imaginada que, nos escritos de Ignacio Miró, é formado por uma sociedade, possuidora das mesmas características do homem integral, mas disposta, assim como o homem patriótico, a deixar de lado a religião para defender a Espanha. É essa sociedade, do futuro, construída pelos homens do presente e com valores justificados pelo passado, por meio acontecimentos históricos, que se coaduna com a formação do homem integral de Ignacio Miró, o qual discuto na próxima seção.

3.REPRESENTAÇÕES DE SOCIEDADE

Após explicar a representação de homem nas obras de Ignacio Miró, identifico o que o historiador compreende por sociedade, as suas características do presente e a sua importância para a sedimentação da nacionalidade espanhola. Como é comum entre autores que propõem uma alternativa para dada conjuntura, ao analisar a sociedade espanhola da segunda metade do século XIX, Ignacio Miró critica seus valores, apresentando o passado como um exemplo a ser seguido para a formação de uma sociedade imaginada, a do porvir.

Esse método de analisar o presente enfatizando os seus “aspectos negativos” (MIRÓ, 1889, p. 56) é um recurso recorrente nas obras de Ignacio Miró, pois é através dessas críticas que o historiador apresenta as suas defesas, pela sociedade e homem, como alternativas para a Espanha do século XIX se projetar para o futuro, ou seja, se tornar uma nação/pátria “desenvolvida”. (MIRÓ, 1889, p. 129). No conjunto da obra, Ignacio Miró, explica aos seus leitores os elementos estruturantes da sociedade: o homem, a família e os deveres sociais. Sobre o homem, o historiador informa que faz parte do seu destino viver em sociedade. (MIRÓ, 1861, p. 39):

El destino del hombre sobre la tierra es vivir en sociedad, es decir, en union con los demás hombres. Todos conocemos esta verdad, porque todos sentimos la necesidad de no vivir solos; todos sabemos que no nos bastamos á nosotros mismos para satisfacer nuestras necesidades⁶². (MIRÓ, 1861, p. 39).

Dessa forma, o viver em sociedade significa união e necessidade, pois o homem não pode sobreviver sozinho. (MIRÓ, 1861, p. 39). Sobre a família, Ignacio Miró a representa como a “mais íntima das sociedades”, uma reunião de indivíduos formada pelos vínculos de sangue que contribui para a ordem social. (MIRÓ, 1861, p. 60). Entre os laços de família, ou valores, que formam a família, o historiador destaca o amor (puro e cristão), autoridade (dos pais e de Deus), obediência (aos pais e mais velhos) e respeito (aos mais velhos). Esses valores e união, segundo Ignacio Miró, também fazem parte da

⁶² “O destino do homem sobre a terra é viver em sociedade, ou seja, em união com os demais homens. Todos conhecemos essa verdade porque todos sentimos a necessidade de não viver sozinhos, todos sabemos que não nos bastamos a nós mesmos para satisfazer nossas necessidades”. (MIRÓ, 1861, p. 39).

experiência nas escolas, onde a relação entre professores e alunos constitui uma “nova família” (MIRÓ, 1861, p. 63).

Construindo uma nova família entre professores e alunos, Ignacio Miró defende, em um artigo do Jornal *La Antorcha Manresana*, que a escola também é uma necessidade social. Intitulado de *Las cárceles y las escuelas* – as prisões e as escolas –, Ignacio Miró explica: ao conviverem como iguais, crianças de diversos talentos, fortunas e famílias podem adquirir vícios e virtudes, cabendo a escola e o professor destruírem os vícios adquiridos pelas crianças. Dessa forma, enquanto um organismo social, cabe a escola e os professores excluirmos os vícios da sociedade. (MIRÓ, 1859, p. 1). O último elemento da sociedade, de acordo com Ignacio Miró, são os deveres sociais que se referem:

[...] a los hombres, hermanos nuestros por reconocer un mismo origen y estar destinados a un mismo fin; otros a nuestra patria; esto el, al país en que Dios há querido que naciósemos, bajos cuyas leyes vivimos y cuya lengua hablamos; y a otros a la familia, que es la más íntima de las sociedades⁶³. (MIRÓ, 1861, p. 39-40).

Devido à orientação católica dos seus escritos, Ignacio Miró justifica que os deveres da vida em sociedade decorrem de todos os homens terem a mesma origem e fim. São com os deveres sociais com a pátria que o historiador, mais uma vez, entra em contradição ao defender que os homens devem cumprir as leis e falar a mesma língua. Já discuti, nessa pesquisa, que em suas representações de pátria, Ignacio Miró enfatiza a língua. Retirada a questão controversa da língua, Ignacio Miró também justifica o cumprimento dos deveres, defendendo que “El cumplimiento del orden establecido por Dios es la base de los deberes sociales⁶⁴”. (MIRÓ, 1861, p. 40). Tendo o cumprimento da ordem divina como a base dos deveres, Ignacio Miró complementa que o valor da caridade é essencial nesse processo, pois é uma “graça” que nos faz amar aos semelhantes e ter um amor “puro, vivo e desinteressado” para o próximo. (MIRÓ, 1861, p. 40).

Assim, o valor da caridade que traz o sentimento de amor ao próximo, de acordo com Ignacio Miró, deve formar o “homem generoso e magnânimo” (p. 40), um homem que: “[...] no tiene dudas en hacer bien a sus amigos, sino también a sus

⁶³ “[...] aos homens, irmãos nossos por terem a mesma origem e estarem destinados a um mesmo fim; outros a nossa pátria; isto é ao país em que Deus quis que nascêssemos, abaixo das leis as quais vivemos e cuja língua falamos; e aos outros a família, que é a mais íntima das sociedades”. (MIRÓ, 1861, p. 39-40).

⁶⁴ “O cumprimento da ordem estabelecida por Deus é a base dos direitos sociais”. (MIRÓ, 1861, p. 40).

enemigos, volviendo bien por mal, como Dios lo tiene ordenado⁶⁵”. (MIRÓ, 1861, p. 40). No entanto, na seção anterior, demonstrei que os inimigos, quando ameaçam a integridade e independência espanhola, devem ser combatidos pelos espanhóis, sendo o sentimento do patriotismo e as suas ações, elementos mais importantes que os valores religiosos. Diante dessa preponderância, em tempos de ameaça à independência espanhola, do patriotismo sobre o catolicismo, os valores religiosos também não justificam o cumprimento dos deveres sociais, restando apenas, as leis implementadas pelo Estado. Em suma, com base nas contradições identificadas, compreendo que, para Miró, o Estado e as suas leis, em tempos de guerras, estão acima dos valores religiosos.

Explicados os fatores que formam a sociedade, Ignacio Miró analisa a sociedade do seu tempo. Ele critica o presente e admite que algumas características da sociedade espanhola do século XIX podem prejudicar na manutenção da pátria integrada e única. Assim, apresenta, em seus escritos, alternativas para o futuro espanhol e busca, nos exemplos do passado, as justificativas desse porvir. No artigo *Historia*, Ignacio Miró, critica o ensino de memória do presente e afirma que a experiência histórica da sociedade é formada pelos fracassos e sucessos de cada época, pois eles possuem uma relação direta. (MIRÓ, 1855, p. 585). Esse raciocínio me induz a pensar que, para Miró, os fracassos da sociedade espanhola fazem parte do presente e são provocados pelo que ele julga serem reflexos da Idade Moderna: Reforma Protestante; a Revolução Francesa (1789); paixões políticas; educação moderna; e, por fim, comunismo. (MIRÓ, 1861, p. 45). Dentre essas causas, nas obras de Ignacio Miró, a Revolução Francesa e a Reforma Protestante são os acontecimentos mais criticados e, por isso, importantes indicadores para a construção de sua representação de sociedade.

Nessa proposta, ao escolher a Revolução Francesa e a Reforma Protestante como indicadores dos “males da sociedade” espanhola do século XIX, Ignacio Miró critica os dois acontecimentos e, justifica, através da experiência histórica espanhola, como o passado, representado como um “tempo de glórias” (MIRÓ, 1889, p. 29) que fornecem exemplos pedagógicos à sociedade do seu tempo e podem, assim, intermediar a construção da sociedade do futuro – caracterizada pela nação/pátria integrada e única. Todavia, antes de analisar a representação do historiador sobre o acontecimento de 1789, preciso explicar como Miró separa a Idade Moderna da Contemporânea. Na obra *La enseñanza de la historia en las escuelas* (1889), o historiador afirma: “Considero

⁶⁵ “Não tem dúvidas ao fazer o bem aos seus amigos, mas também aos seus inimigos, escolhendo o bem pelo mal, assim como Deus tem ordenado”. (MIRÓ, 1861, p. 40).

terminada la historia moderna con la Revolución francesa, y esto por que atañe á la Historia Universal, y por lo tanto con la guerra de la independencia, en cuanto se refiere á nuestra España”⁶⁶. (MIRÓ, 1889, p. 190). O acontecimento principal para o fim da Idade Moderna, no que concerne à História Universal, portanto, é a Revolução Francesa, mas Ignacio Miró explica que, na experiência espanhola, isso não ocorre: o acontecimento que inicia a Idade Contemporânea no país é a Guerra de Independência, em 1808.

Na seção anterior discuti como esse acontecimento é importante para a construção do discurso pela formação do homem patriótico e católico, sendo a Guerra de Independência o acontecimento central da experiência espanhola e a sua narrativa mítica essencial para compreender o desenvolvimento do nacionalismo espanhol. Quando compara a Revolução Francesa e a Guerra de Independência como acontecimentos principais para o fim da Idade Moderna e início da Contemporânea, Ignacio Miró justifica que foram os franceses e sua Revolução em 1789, juntamente com a Reforma Protestante, que ocasionaram o que ele chama de “males da sociedade do presente” – afirmação que consta na introdução da obra *La educación y la instrucción del niño* (1869). Esses males têm como consequência “contínuas revoltas e fortes sacudidas da sociedade” (MIRÓ, 1869, p. 1) e são o resultado do acúmulo de causas do tempo passado e do presente. Assim, para entender o presente é preciso retomar ao passado, no caso, a Idade Moderna. (MIRÓ, 1889, p. 182). Ele afirma que a Idade Moderna, com suas invenções e descobrimentos, modificou o rumo da História universal:

En la historia moderna se verifica esto de una manera especial; porque á las causas ordinárias que obran sobre la Humanidad, se agregan los efectos de grandes invenciones y descubrimientos que le dan una actividad, más que extraordinária, frenética, vertiginosa⁶⁷. (MIRÓ, 1869, p. 182).

Na medida em que as invenções e descobrimentos provocaram o maior interesse do homem nas questões materiais, o homem deixou de lado a sua moralidade, conforme expresso na citação abaixo, presente na obra *La enseñanza de la historia*:

Esto há producido un adelanto assombroso en los intereses materiales , en desequilíbrio con los intereses morales, habiendo recibido los últimos, durante este período histórico, dos terribles golpes: el que

⁶⁶ “Considero terminada a História moderna com a Revolução Francesa, no que se refere a História Universal, e a Guerra de Independência, no que se refere a Espanha”. (MIRÓ, 1889, p. 190).

⁶⁷ “Na História moderna se verifica isso de uma maneira especial: porque as causas ordinárias que ocorrem sobre a Humanidade se agregam aos efeitos das grandes invenções e descobrimentos que lhe dão uma atividade, mais que extraordinária, frenética, vertiginosa”. (MIRÓ, 1869, p. 182).

produjo el protestantismo, que es la rebelion de la razón contra la autoridad de la fe y el de la Revolución francesa, que es el desenfreno de las pasiones contra la misma razón⁶⁸. (MIRÓ, 1889, p. 182).

Explicando o desequilíbrio entre os interesses morais e materiais, Ignacio Miró afirma que os causadores disso são a Revolução Francesa e a Reforma Protestante, deixando claro que as duas possuem em comum: a razão. No entanto, a citação acima é a única em que Ignacio Miró interpreta a razão como causa ou consequência, para o desequilíbrio entre os interesses materiais e morais, pois nas outras passagens sobre o tema em suas obras, o historiador afirma que a Revolução Francesa e a Reforma Protestante são as únicas “causadoras” da “desordem, confusão, anarquia e caos” do tempo presente. (MIRÓ, 1889, p. 217).

Sobre a Revolução Francesa, definida como a “rebelião da razão sobre a autoridade da fé” (p. 182), o historiador a define como “sangrenta” e “devastadora”:

Una ligera y presuntuosa ciencia se alzó con el monopolio de la ilustración y, empezando por cortesana, acabó por hacerse demagógica, volviendo contra los tronos sus mismos dones. Sus resultados dieron á conocer en la sangrienta y devastadora Revolución francesa⁶⁹. (MIRÓ, 1889, p. 187).

Identificando o racionalismo como uma ciência presunçosa e frágil, Ignacio Miró o representa também como algo demagógico que teve como consequência a Revolução sangrenta e devastadora. No entanto, apesar de explicar anteriormente, que o acontecimento da Revolução Francesa não provocou consequências internas para a Espanha (MIRÓ, 1869, p. 192), Ignacio Miró se contradiz ao afirmar que “Los Estados europeos fueron perdiendo sus colônias y el Nuevo Mundo, que la Europa había civilizado abandonó la tutela de su padre, el mundo viejo⁷⁰”. (MIRÓ, 1889, p. 187). Ao contrário do que afirma, a Revolução Francesa trouxe sim consequências para a Espanha colonizadora da América, pois, para o historiador, foi a Revolução que fez com que as colônias, “civilizadas” pela Espanha, abandonassem ao seu “pai”, tornando-se

⁶⁸ “Isso produziu um desenvolvimento assombroso nos interesses materiais, em desequilíbrio com os interesses morais, tendo recebido os últimos, durante esse período histórico, dois terríveis golpes: o que produziu o protestantismo, que é a rebelião da razão contra a autoridade da fé e o da Revolução Francesa que é o desenfreno das paixões contra a mesma razão”. (MIRÓ, 1889, p. 182).

⁶⁹ “Uma rápida e presunçosa ciência se alastrou com o monopólio da ilustração, começando como algo cortês e acabou por ser demagógica, atacando contra os tronos, seus mesmos dons. Seus resultados foram divulgados pela sangrenta e devastadora Revolução Francesa”. (MIRÓ, 1889, p. 187).

⁷⁰ “Os Estados Europeus foram perdendo as suas colônias e o Novo Mundo, que a Europa havia civilizado, abandonou a tutela do seu pai, o Velho Mundo”. (MIRÓ, 1889, p. 197).

independentes.

Quando defini a formação do homem patriótico e católico, enfatizei as críticas de Ignacio Miró aos franceses e as suas tentativas de domínio do território espanhol, no entanto, destaquei que as rivalidades entre França e Espanha eram históricas, mas elas aumentaram com a colonização desses povos no Novo Mundo. A Espanha, ocupando grande parte do território da América Latina (ou espanhola) via o seu domínio ser ameaçado pelos ingleses e franceses. Nesse sentido, a rivalidade colonial entre ingleses, franceses e espanhóis marcaram as relações entre os países durante os séculos XV a XIX. Durante esse período de rivalidades pelo domínio da América, ocorreram acontecimentos importantes que auxiliaram na independência das colônias hispânicas: o Iluminismo, a independência das colônias inglesas reconhecida pela Declaração de Independência em 1776 e a Revolução Francesa em 1789 transformaram o século XVIII e, no século XIX, as colônias europeias perderam os seus domínios na América.

Em específico, na Espanha, as guerras pela independência das suas ex-colônias ocorreram entre os anos de 1808 a 1829. Enquanto as tropas napoleônicas invadiam o seu território em 1808, a Espanha, fragilizada pela guerra interna, tentava, sem avanços, manter as suas colônias através de uma resistência militar nos territórios que, até o ano de 1829, com a exceção de Cuba e Porto Rico, se tornaram independentes em 1898. (ZARAGOSA, 2004).

Defensor do regime patriarcal, Ignacio Miró acusa o racionalismo, divulgado pelo Iluminismo e que teve como consequência os resultados da “sangrenta e devastadora revolução”. Seriam os causadores do “abandono” das colônias americanas da tutela espanhola. No entanto, pelas disputas territoriais entre os países, Ignacio Miró define a “sangrenta e devastadora” guerra como um exemplo a não ser seguido pelas nações e que teve consequências devastadoras para o mundo, como a perda dos países “civilizados” pelos espanhóis. (MIRÓ, 1889, p. 123).

Em seu livro, *Ilustración y Revolucion Francesa en España* (2009) Jean-Rene Ayme, discute como a Revolução Francesa, em específico, foi divulgada pelo clero espanhol como uma revolução perigosa que deveria ser evitada a todo custo pelos defensores da soberania espanhola (p. 54-55). Segundo o autor, esse caso não é específico da Espanha, pois a revolução e suas consequências para a política e sociedade incidiram diretamente nas relações entre a França e os outros países europeus, sendo o país representado como o “inimigo da Europa” entre os séculos XVIII e XIX. (p.115). Durante esse período, Ayme afirma que a França e os ideais da revolução ameaçam o velho

continente com a implantação de uma nova ordem presidida por um país imperial e hegemônico, cujos reflexos para os espanhóis se encontram na contradição entre aceitar os ideais revolucionários em uma Espanha dominada pela Igreja e Monarquia, mas que, por outro lado, tinha de lidar com as consequências das motivações imperialistas dos franceses e seu exército. O mesmo autor afirma que o lema de liberdade, igualdade e fraternidade eram divulgados pela imprensa e defendidos pelos opositores a presença da Igreja e Monarquia no Estado espanhol, o clero e monárquicos expunham a Revolução Francesa como uma guerra desfavorável, perigosa e que transformou os franceses, antes aliados, em um inimigo da nação. (AYME, 2009, p. 112). É a partir dessas teses que compreendo o discurso de Ignacio Miró contra a Revolução Francesa e suas consequências para a Espanha. Para o historiador, o primeiro resultado foi a perda das colônias latino americanas e, se os espanhóis não tivessem cuidado, os ideais defendidos pela revolução podem ter como consequência a perda da independência e integridade espanhola devido às intenções imperialistas dos franceses. (MIRÓ, 1889, p. 110).

No outro acontecimento criticado por Ignacio Miró, a Reforma Protestante, ou a “rebelião da razão contra a autoridade da fé” (p. 192), o espanhol afirma que o acontecimento teve consequências não só para a sociedade, mas também para a educação escolar. De acordo com o historiador, “El protestantismo, [...] no es otra cosa, sino el odio á la autoridad de la Iglesia y el espíritu de secta; que proclama el libre examen en materias religiosas, produciendo en su seno una división inmensurable [...]”⁷¹. (MIRÓ, 1889, p. 187). Ao definir o protestantismo como o ódio à autoridade da igreja que provocou uma divisão imensurável no cristianismo, Ignacio Miró representa Martinho Lutero e explica as consequências da Reforma Protestante para a humanidade: “[...] el protestantismo, en fin, bandera de rebelión levantada por un fraile apóstata y de cualidades nada honrosas fué la causa de la perdición de los fieles, de muchos pueblos, germen de irritantes tiranías y causas de sangrentas luchas.”⁷² (MIRÓ, 1889, p. 187).

Com essa comparação, constato que Miró, a exemplo do que faz com Napoleão Bonaparte e a invasão francesa a Espanha em 1808, representa Lutero e o

⁷¹ “O protestantismo, que não é outra coisa que o ódio à autoridade da Igreja e um espírito de separação que proclama o livre exame nos assuntos religiosos, produzindo assim, uma divisão imensurável”. (MIRÓ, 1889, p. 187).

⁷² “[...] o protestantismo, ou seja, uma bandeira de rebelião levantada por um frei apóstata e de qualidades nada honrosas foi a causa de perdição dos fiéis, de muitos povos, germen de tiranias e causas de sangrentas lutas”. (MIRÓ, 1889, p. 187).

associa a causa principal da perdição dos fiéis, tiranias e sangrentas lutas⁷³. Reduzindo a figura do mesmo a de um frade apóstata e com qualidades desonrosas, Ignacio Miró, mais uma vez, utiliza estratégias que ele considera como específicas do ofício de historiador:⁷⁴. No entanto, é a ação dos protestantes na educação escolar espanhola que deve ser combatida pelo Estado espanhol e famílias. Nas palavras do autor:

[...] el protestantismo, en fin, bandera de rebelión levantada por un fraile apóstata y de cualidades nada honrosas fué la causa de la perdición de los fieles, de muchos pueblos, germen de irritantes tiranias y causas de sangrentas luchas⁷⁵. (MIRÓ, 1889, p. 187).

Essa opinião de Ignacio Miró é mais evidente quando, na introdução da obra *La educacion y instruccion del niño*, o historiador se dirige ao bispo de Barcelona para explicar a importância da sua obra para o contexto espanhol, marcado pelos males do “nosso tempo” que afeta a ordem moral:

Bien sabe V.E. cuán grandes son los males que en nuestros tempos afectan al orden moral. Algunos desconocen ó fingen desconocer el único é infalible remédio para precaverlos ó curarlos, y muchos ignoran los medios de aplicarlos para que produzcan sus maravillosos efectos⁷⁶. (MIRÓ, 1869, p. 3).

Para precaver e acabar com os males provocados pela Reforma Protestante que afetam a ordem moral, Ignacio Miró indica um remédio infalível: a educação católica. Percebo que a junção educação e o catolicismo para curar os males do presente, para Miró, é o antídoto aos efeitos da Revolução Protestante, especificamente a educação escolar, sob o auxílio das famílias aos professores dos seus filhos. (MIRÓ, 1869, p. 1). Miró compara a religião católica e a protestante, explicando que a experiência histórica espanhola confirma: a base da educação escolar é a doutrina católica.⁷⁷ Nessa perspectiva,

⁷³ Quando foi explicado sobre as representações de Ignacio Miró para a Revolução Francesa, demonstrei que a revolução também é caracterizada como sangrenta, o que me permite concluir que quando o historiador afirma que a Reforma Protestante foi o germen de sangrentas lutas, ele também se refere à Revolução Francesa.

⁷⁴ Abordo esse tema na seção sobre o ensino de História.

⁷⁵ “[...] o protestantismo, ou seja, uma bandeira de rebelião levantada por um frei apóstata e de qualidades nada honrosas foi a causa de perdição dos fiéis, de muitos povos, germen de tiranias e causas de sangrentas lutas”. (MIRÓ, 1889, p. 187).

⁷⁶ “Bem sabe Vossa Excelência quão grandes são os males que, em nosso tempo, afetam a ordem moral. Alguns desconhecem ou fingem desconhecer o único e infalível remédio para precavê-los ou curá-los e muitos ignoram esses meios que produzem maravilhosos efeitos”. (MIRÓ, 1869, p. 3).

⁷⁷ “Por esto el edificio de la educacion no puede levantarse sobre outra base, como lo demuenstra nuestro passado, que la firmíssima de la doctrina católica.” “Por isso o edificio da educação não pode ser erguido sob outra base, como demonstra o nosso passado, que é a firmeza da doutrina católica”. (MIRÓ, 1869, p. 27).

apresenta Protestantismo como uma “seita separadora” (p. 29) que prega o livre exame. A pretensão dos seus seguidores é “[...] acomodar la doctrina de Jesucristo á los caprichos de la razon individual, se há arrastado el Código divino por el inmundo barro de las pasiones terrenales [...] ⁷⁸”. (MIRÓ, 1869, p. 25).

Para o historiador, esses caprichos da razão e das paixões terrenas da Idade Moderna ecoam na educação escolar espanhola que, sendo alvo de críticas, têm como principal problema o excesso de ideias e a escassez de sentimentos. Nas palavras de Ignacio Miró: “El gran mal de la educacion moderna es la superabundância de ideas y la escasez de sentimientos”⁷⁹. (MIRÓ, 1869, p. 163). O combate a esse mal da educação moderna, segundo o historiador, é função dos pais e professores e ele recomenda: “Atajemos com energia este mal, excitando antes todo el sentimiento religioso, arraigando en el ánimo de los educandos el amor à nuestros semejantes, á nuestra pátria, á nuestra família⁸⁰”. (MIRÓ, 1869, p. 103-104). Apenas o sentimento estimulado pela religião católica provoca nos educandos o amor aos homens, família e pátria, ou seja, os elementos essenciais para a mudança na educação escolar. E para justificar que a educação escolar que tem como base a doutrina católica é a mais correta, Ignacio Miró compara o passado com o presente e afirma a importância das famílias e do professor no combate às investidas dos protestantes na educação escolar espanhola:

Hubo un tempo en nuestra España en que, ni el afan por los intereses materiales, ni el delírio de los goces, distraian á los padres de echar en el santuario de la família los sólidos fundamentos de la educacion de sus hijos, que se robustecian con las instrucciones religiosas recibidas en el templo, quedando la obra completa con las lecciones del Maestro en el respectable recinto de la Escuela⁸¹. (MIRÓ, 1869, p. 9-10).

Para Miró, os males do protestantismo se estendem aos jornais, quando os seus adeptos divulgam as “inverdades” de suas doutrinas (p.11). A consequência da ação dos protestantes, no âmbito escolar e na imprensa, é a “falta de unidad en la enseñanza”

⁷⁸ “[...] acomodar a doutrina de Jesus Cristo aos caprichos da razão individual é arrastar o Código divino pelo imundo barro das paixões terrenas [...]”. (MIRÓ, 1869, p. 163).

⁷⁹ “O grande mal da educação moderna é o excesso de ideias e a escassez de sentimentos”. (MIRÓ, 1869, p. 163).

⁸⁰ “Ataquemos com energia esse mal, nos preenchendo antes com todo o sentimento religioso, incentivando o ânimo dos educandos com o amor aos nossos semelhantes, a nossa pátria e família”. (MIRÓ, 1869, p. 103-104).

⁸¹ “Houve um tempo em nossa Espanha em que, nem o afã pelos interesses materiais, nem o delírio dos gozos, distraiam os pais de deixar o santuário da família dos sólidos fundamentos da educação dos seus filhos, que cresciam com as instruções religiosas recebidas no templo, completando a obra com as lições do Professor no respeitável recinto da Escola”. (MIRÓ, 1869, p. 9-10).

– falta de unidade do ensino – que provocam a desordem. (MIRÓ, 1869, p. 10). Por ser uma causa pública, a educação escolar não poder ser dividida (MIRÓ, 1869, p. 11).

Na obra *La enseñanza de la historia*, Ignacio Miró afirma que na Espanha e no mundo, existem sinais evidentes que falseiam os “cimentos da educação verdadeira” (p. 216). Com bases nos seus escritos, percebo que as referências aos cimentos da educação verdadeira remetem à doutrina católica, a base da educação escolar espanhola, mas na citação abaixo, ele explica que a doutrina católica está além da educação escolar: é a restauradora da dignidade do homem, da felicidade dos estados, tranquilidade da família e paz e sossego. Nas palavras do historiador:

La causa de estas fatales tendencias es, no diré el desdén, sino más que bien el odio con que se mira al Cristianismo, verdadero restaurador de la dignidad del hombre, de la felicidad de los Estados, de la tranquilidad de la familia, y de la paz y sosiego del individuo⁸². (MIRÓ, 1889, p. 216).

Os causadores dos ataques ao Cristianismo são a “soberba e paixões falhas” divulgadas por meio de discurso “sedutor e mentiroso” dos protestantes que, por sua vez, representam os católicos como “retrógrados, obscurantistas e ignorantes”. (MIRÓ, 1889, p. 216). De acordo com o historiador, os protestantes querem dominar a educação escolar. Sua “táctica es tan hábil que muchos les ayudan en su obra, hasta inconscientemente, porque en caso necesario fingen proteger lo mismo que en realidad persiguen⁸³”. (MIRÓ, 1869, p. 216). Essa dominação gera consequências nefastas não apenas para o presente, mas também para o futuro. Diante dessa possibilidade, ele adverte aos colegas de profissão:

No dudeis mis queridos comprofesores: multipliquense las escuelas, difúndanse cada día la instrucción por todas las clases sociales; pero instrúyase e edúquese sin tomar por base el Catolicismo; y lejos de aumentar la moralidad que se busca e el bienestar que se apetece, véreis marchar ambas cosas en rapida decadencia⁸⁴. (MIRÓ, 1889, p. 217).

⁸² “A causa dessas fatais tendências é, não direi o desdém, mas sim, o ódio com que se olha para o Cristianismo, verdadeiro restaurador da dignidade do homem, da felicidade dos Estados, da tranquilidade da família e da paz e sossego do indivíduo”. (MIRÓ, 1889, p. 216).

⁸³ “Apoderar-se da instrução e das escolas é o objeto principal dos seus ataques e a sua tática é tão hábil que muitos lhes ajudam em sua obra, até de forma inocente, porque nesse caso, em específico, fingem proteger os mesmos que, na realidade, os perseguem”. (MIRÓ, 1869, p. 216).

⁸⁴ “Não duvideis meus queridos colegas professores: multipliquem-se as escolas, difundam-se a cada a instrução por todas as classes sociais; mas instrua e eduque sem tomar por base o catolicismo; e ao invés de aumentar a moralidade para ter o bem-estar, vereis marchar as coisas em rápida decadência”. (MIRÓ, 1889, p. 217).

A possibilidade de cumprimento dos objetivos dos protestantes leva Ignacio Miró a prever a decadência do país e para justificar esse futuro, ele compara a realidade espanhola católica com a de outros países europeus que “permitiram que a razão fosse o centro do ensino”. (MIRÓ, 1889, p.211). E a consequência dessa permissividade foi a construção de uma sociedade, do presente com “desorden, confusión, anarquía y caos”. (MIRÓ, 1889, p. 217), assim como ocorre na Europa do seu tempo, pois:

La Europa se ha transformado en un cuartel y todos su habitantes en soldados. Los que males que esto produce no son para referidos. Los brazos, que deben ser los auxiliares del hombre, ahora parecen convertidos en su parte principal. Cuando las naciones consideran que las armas son el elemento más vigoroso de su vitalidade, dan señales evidentes de ser muy débiles sus fuerzas morales; están gravemente enfermas, pues se encuentran en un estado muy anormal⁸⁵. (MIRÓ, 1889, p. 218).

Após explicar como a Europa se transformou em um quartel, Ignacio Miró destaca a experiência histórica espanhola, explicando como, nos acontecimentos mais marcantes, a educação católica foi um diferencial para os espanhóis e suas conquistas:

Sin ella – la fe Cristiana- no hubiera Colón cometido la atrevida empresa de buscar un nuevo mundo com tres miserables carabelas; sin ella la civilización no hubiera llegado á nuestros antípodas; pues los hombres que allá la llevaron y la sostienen son hijos de la educación del todo cristiana [...] ⁸⁶. (MIRÓ, 1889, p. 219).

Contra esse provável estado de coisas, o historiador convoca os professores e os pais para que, juntos, defendam a presença dos católicos na educação escolar e apresenta o passado, a experiência histórica espanhola, como um exemplo a ser seguido, cabendo a sociedade do presente, aprender e, no futuro, recuperar essa exemplaridade. No mesmo movimento, explica aos seus leitores o que considera serem os sucessos da sociedade, ou seja, a sua ideia de sociedade “ideal” (MIRÓ, 1889, p.129) do presente para a formação do cidadão da Espanha do futuro. Com relação à definição de cidadão, a

⁸⁵ “A Europa se tem transformado em um quartel e todos seus habitantes em soldados. Os males que isso produz não são para serem referidos. Os braços, que devem ser auxiliares do homem, agora parecem convertidos em sua parte principal. Quando as nações consideram que as armas são o elemento mais vigoroso de sua vitalidade, dão sinais evidentes de serem muito fracas as suas forças morais; estão gravemente enfermas, pois se encontram em um estado muito anormal”. (MIRÓ, 1889, p. 218).

⁸⁶ “Sem ela- a fé cristã- não teria Colombo cometido a atrevida empresa de buscar um novo mundo com três miseráveis caravelas; sem ela, a civilização não teria chegado aos nossos opostos; pois os homens que levaram a civilização e a divulgam são filhos da educação de todo cristão”. (MIRÓ, 1889, p. 219).

encontro na obra *Luisito*. Em uma missa em comemoração ao acontecimento de 1808, o pároco da cidade explica aos fieis, dentre eles estava toda a família de Luisito, o que é ser um bom cidadão. De acordo com o padre, bom cidadão é aquele que cumpre fielmente a lei de Jesus Cristo e os deveres com a pátria, ou seja: respeitar às autoridades, obedecer às leis, amor a prosperidade e glórias do país, ter o coração verdadeiramente cristão e, por fim, sacrificar os seus bens e a sua vida pela pátria. (MIRÓ, 1869, p. 34).

Visando à formação desse cidadão por meio do homem católico e patriótico, Ignacio Miró reafirma que o destino do homem é viver em sociedade (1889, p.220; 1861, p.39) e defende que a sociedade presente e futura deve manter a ordem social através do cumprimento dos deveres relativos aos homens, à pátria e à família. (MIRÓ, 1861, p. 45). Um exemplo de ordem social reverenciado pelo historiador também consta na obra *Luisito*, quando as crianças observam a chegada de um batalhão espanhol à cidade em que viviam, Manresa. Além de “alvorço”, a passagem do exército pela cidade causa admiração nas crianças, principalmente em Luisito que destaca “a rapidez e exatidão com que as ordens do comandante eram cumpridas pelos soldados”. (p. 124). Enquanto observa o batalhão, Luisito exalta a ordem dos comandados, justificando que os soldados “davam a aparência de serem um só homem” (p. 124).

Assim, a ordem social, nas obras de Ignacio Miró também está ligada ao patriotismo e a sua defesa de todos se tornem um só homem frente aos desafios na defesa da pátria. A ordem do batalhão também é relacionada à disciplina que tem como consequência a obediência aos superiores: “ sem ela, nada marcha bem” (p. 125). Sobre o serviço militar, o avô de Luisito explica aos netos que esse é um sacrifício grande e heroico pela sociedade e pátria (p. 127). Assim, constatamos que a ordem social é formada pelo “bom” cidadão, uma mistura entre o homem patriótico e católico, que tem como deveres sociais: respeitar, obedecer, amar e sacrificar. Em defesa dessa ordem, Ignacio Miró apresenta o que considera as palavras técnicas que compõem a sociedade: igualdade, fraternidade, patriotismo, direitos e deveres.

Para Miró, “igualdade” é uma palavra “sedutora”, cuja ideia é realizada apenas no nascimento e na morte. Ainda que não seja absoluta, existe a igualdade entre os homens. (MIRÓ, 1889, p. 90-91). Essa definição também é utilizada ao criticar o comunismo e o “nivelamento das riquezas”:

Es el mas monstruoso y criminal delírio el creer justo y factible nivelar las riquezas de los hombres ó establecer el comunismo, haciendo desaparecer la propiedad de los particulares, conservándola solamente la sociedad. La

desigualdad de fortunas marcha em armonía con la diversidad de talentos é inclinaciones que Dios há dado á los hombres. Pretender establecer otro orden de cosas es tentar contra la omnipotencia divina, aceptar que se desconoce la naturaleza del hombre y preparar una miséria absoluta á la sociedade⁸⁷. (MIRÓ, 1861, p. 43).

Representado como um crime contra a onipotência divina, o comunismo é o exemplo para combater a igualdade entre os homens que, de acordo com o historiador, não deve existir em sua sociedade ideal, pois cabe ao homem aceitar que as riquezas materiais não são para todos, mas sim, para os escolhidos por Deus e que a igualdade é uma palavra “fictícia”, não sendo algo recorrente na sociedade. (MIRÓ, 1861, p. 23).

Outro elemento da sociedade defendida pelo historiador é a fraternidade, um sentimento religioso que mantém a união das famílias e da sociedade. (MIRÓ, 1889, p. 92). O patriotismo (que discuti na subseção anterior), também faz parte da sociedade, mas identifico que, ao ser integrado na representação da sociedade do futuro, se conecta aos direitos e deveres com a pátria. Nesse sentido, Ignacio Miró afirma que quando o interesse privado do homem se opõe ao interesse geral da pátria, o seu dever se sacrificar para defender a todos. (MIRÓ, 1889, p. 93). O dever do homem, portanto é

[...] sacrificar la parte al todo, el particular a lo general, el individuo á la sociedad. Mas para esto se há de menester la fuerza del desinterés, el valor de la abnegacion de si mesmo y la voluntad generosa del deber, del bien antes de todo, á pesar de todo y suceda lo que suceda⁸⁸. (MIRÓ, 1889, p. 93-94).

Como um ato de sacrifício, desinteresse e abnegação de si, o dever do homem se relaciona com o patriotismo e a sua ação de defesa da pátria diante de qualquer ameaça. No entanto, ao contrário do que ocorre quando se discuti sobre o patriotismo, aqui, o dever não possui conotação religiosa: ele é político, um dever pessoal para um bem comum, a Espanha integrada e independente. (MIRÓ, 1889, p. 94). Além disso, o dever, por ser algo pessoal, é uma ação que envolve paixão: “[...] la pasion del deber, la más rara

⁸⁷ “É o mais monstruoso e criminoso delírio crer ser justo e factível nivelar as riquezas dos homens ou estabelecer o comunismo, fazendo desaparecer a propriedade dos particulares, conservando somente a sociedade. A desigualdade de fortunas marcha em harmonia com a diversidade de talentos e inclinações que Deus tem dado aos homens. Pretender estabelecer outra ordem de coisas é tentar contra a onipotência divina, aceitar que se desconhecer a natureza do homem e preparar uma miséria absoluta a sociedade”. (MIRÓ, 1861, p. 43).

⁸⁸ “[...] sacrificar a parte ao todo, o particular ao geral, o indivíduo à sociedade. Mas para isso tem que manter a força do desinteresse, o valor da abnegação de si mesmo e a vontade generosa do dever, do bem antes de tudo, apesar de tudo e a tudo que se suceda”. (MIRÓ, 1889, p. 93-94).

de todas las pasiones, es también la más ardiente⁸⁹”. (MIRÓ, 1889, p. 93).

Com relação ao direito, Ignacio Miró subjugava essa palavra ao dever, afirmando que o “cumprimento de um dever dá a possibilidade do homem em exigir um direito”. (MIRÓ, 1889, p. 93). No entanto, destaco que o historiador não especifica, implicitamente, quais seriam os direitos do homem, além da informação de que o homem só pode ter o direito a uma nação livre e independente se deixar de lado as suas paixões pessoais e lutar em favor dessa liberdade. Subjugado pelo dever, os direitos também têm de ser ensinados nas escolas, pois:

Ya comprenderás, querido mío, que puede muy bien aplaudir el Maestro la justa defensa de los legítimos derechos que al hombre le correspondan como tal; pero conviene principalmente que despierte en sus discípulos el sentimiento del deber⁹⁰. (MIRÓ, 1889, p. 93).

Esse sentimento de dever a ser despertado pelos professores nas escolas se associa à formação da sociedade ideal defendida pelo historiador, constituída pelo bom cidadão que, em contrapartida, é composto pelo católico e patriótico. Nesse sentido, concluo que tanto as representações de homem quanto a de sociedade de Ignacio Miró compõem o futuro idealizado pelo historiador para a Espanha. No entanto, as contradições que encontrei deixam claro que as defesas do historiador para esse futuro se relacionam às suas preocupações com o presente, momento em que ocorrem o que ele chama de “consequências da Idade Moderna”, ou seja, os reflexos da Revolução Francesa e a Reforma Protestante na Espanha, provocando assim, um tempo de males, desordem e caos.

Inicialmente, quando analiso as representações sobre o homem e sociedade fiz as seguintes perguntas: qual homem e sociedade que deve ser formada pela didática da História? Quais as faculdades que devem ser desenvolvidas em sua formação que integram o modelo de sociedade que coaduna com o projeto de nação desenvolvida defendido pelo historiador? Com base na análise bibliográfica das obras, constatei que Ignacio Miró afirma ser o homem um composto de alma e corpo e possui três faculdades: físicas, intelectuais e morais. Respondendo a primeira questão, concluí que a defesa do homem integral, católico e patriótico conduz a expressão dos modelos de homem e

⁸⁹ “[...] a paixão pelo dever, a mais rara de todas as paixões e também a mais ardente”. (MIRÓ, 1889, p. 93).

⁹⁰ “Compreenda, meu querido, que podemos muito bem aplaudir o professor que defende os direitos legítimos que correspondem ao homem, mas convém, principalmente, que o professor desperte nos seus discípulos o sentimento do dever”. (MIRÓ, 1889, p. 93).

sociedade para a Espanha do futuro. Dentre as faculdades idealizadas para formação do homem integral expliquei que as características do catolicismo e patriotismo, ora se unem ora, divergem (como em momentos de guerra) pois, o patriotismo se sobressai como uma qualidade da formação do homem integral.

Como exemplo da atuação do homem integral, Ignacio Miró narra o acontecimento da Guerra de Independência da Espanha, enfatizando como as ações do 1808, data de invasão das tropas napoleônicas a Madri, são essenciais para construir os ideais patrióticos para a sedimentação da nacionalidade espanhola. Nesse episódio, demonstrei o emprego do que os historiadores espanhóis intitulam como “narrativa mítica” sobre o acontecimento ao enfatizar a união de todos os espanhóis frente a um inimigo em comum, os franceses.

No que concerne a representação de sociedade, demonstrei o que o historiador idealmente compreende como sociedade, as suas características e perspectivas de futuro. Nessa proposta, expliquei como, através da crítica do presente, Ignacio Miró justifica a sua sociedade ideal através do passado, explicando que a mesma é marcada pela ordem social e com homens católicos e patrióticos cientes dos seus deveres para com a pátria/nação. Em defesa dessa sociedade ideal, o historiador critica os “males” do seu tempo que se caracteriza pela desordem e caos, devido à presença dos ideais do comunismo, Revolução Francesa, Reforma Protestante e males da educação moderna. É contra esses males que Ignacio Miró justifica, através do exemplo de outros países europeus, que a Espanha não pode seguir o mesmo caminho, sendo mais promissor, para o seu futuro, manter a presença do catolicismo não apenas nas escolas, mas também, nas famílias. Nesse sentido, contrário à presença dos protestantes na educação escolar espanhola, Ignacio Miró apresenta o catolicismo como base da educação escolar e o patriotismo como um conteúdo curricular a ser ensinado pelos professores. Só assim, de acordo com o historiador, serão formados os bons cidadãos, católicos e patrióticos, que cumprem os seus deveres sociais, ou seja, obedecem, respeitam, amam e se sacrificam pela pátria.

Com base nesses resultados que encontramos, percebo as aproximações entre o pensamento social e político de Ignacio Miró com o seu conterrâneo, o catalão Jaime Balmes. Assim como no caso de Ignacio Miró, o discurso conservador de Jaime Balmes defende que a Igreja Católica e a pátria são o centro da formação do homem e perfeccionamento da sociedade. Em sua obra *Escritos Políticos* (1847), Jaime Balmes argumenta que a religião católica é o elemento definidor e identificador do caráter

nacional espanhol (p. 53) e, por isso, assim como no pensamento de Ignacio Miró, Jaime Balmes critica a natureza das revoluções e questiona sobre as consequências das mesmas, afinal, o que seria da nação espanhola sem o seu caráter definidor, ou seja, a religião católica? (p. 65).

Diante dessa ameaça, Jaime Balmes escreve uma obra contra o avanço do Protestantismo na Espanha – *El protestantismo comparado ao catolicismo y sus relaciones con la civilizacion europea* (1841) – e defende a reorganização da sociedade após a desestruturação das Revoluções (Francesa e Protestante). Apresentei, nesta seção, que Ignacio Miró apresenta a Revolução Francesa como uma guerra sangrenta e a Revolução Protestante e sua presença na educação escolar espanhola como algo perigoso, pois o fundamento da educação é, segundo Ignacio Miró, o catolicismo. Analisando as mesmas Revoluções, Jaimes Balmes também teme as consequências do avanço protestante no país e afirma que apenas o catolicismo irá orientar a vida do homem e as relações sociais (p. 75). Contra essas ameaças, Jaime Balmes, assim como Ignacio Miró, defende uma harmonia social por meio dos pressupostos religiosos e civis–dos valores do cidadão, fidelidade, respeito, obediência e defesa– conformidade – defendida por Ignacio Miró em sua crítica ao comunismo– e fraternidade cívica. Nessa harmonia, a religião é a ligação entre os homens, uma coesão que legitima, gera vínculos e mantém a ordem social. (BALMES, 1847)

Ao apresentar as suas representações de homem e sociedade através das críticas ao presente, o historiador oferece indícios sobre o tema da próxima seção, a História. Afinal, ao buscar no passado os modelos de homem e sociedade para o presente, Ignacio Miró trata a História, ciência e disciplina, como um exemplo a ser seguido para provocar a mudança social em direção a um futuro promissor. No entanto, conforme demonstrei, os escritos do historiador sobre o homem e sociedade são marcados pelas contradições, o que pode também ocorrer em suas discussões sobre a História. Essa constatação me induz ao seguinte questionamento: ao escrever sobre a História, como Ignacio Miró a insere em suas projeções para a sedimentação da nacionalidade? Em outras palavras, qual a importância da História e, conseqüentemente, do seu ensino para o futuro da Espanha?

Respondo a essas questões na próxima seção com base nos escritos do historiador publicados em 1855 e 1889 e analiso as prescrições de Ignacio Miró para um ensino de História educativo, os seus objetivos, finalidades e as funções do professor e dos alunos. Além disso, investigo como Miró associa o ensino de História a um futuro

que tem como base a formação de um modelo de homem e sociedade específicos para um tipo ideal de nação: a Espanha católica, integrada e única.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIÊNCIA DA HISTÓRIA

Nesta seção, analiso os escritos de Ignacio Miró acerca da história e respondo às questões: o que é a história? Quais os seus sentidos? Qual o fim da história? Como se caracteriza o ofício da ciência histórica? E, além disso, como a história se insere nas projeções do historiador para a sedimentação da nacionalidade? Conforme demonstrei na seção anterior, para defender o homem integral, Ignacio Miró critica o seu presente, marcado pelos ideais da Revolução Francesa e Reforma Protestante, e busca no passado os exemplos para convencer o leitor sobre os benefícios do patriotismo e catolicismo para a sedimentação da nacionalidade espanhola. Nesta seção, com base na pesquisa bibliográfica sobre os escritos do autor, identifiquei dois sentidos e usos para a história: a escolar e universitária/escrita pelos historiadores (ou profissionais da história), também chamada de “ciencia de la historia” (MIRÓ, 1855, p. 589).

Para Miró, História é um ramo de ensino e de conhecimento (p. 152) que se propõe a

Saber lo que fué de nuestros antepasados, seguir la marcha de la humanidad en sus varias vicisitudes, conocer los hombres más notables por su virtud ó por su ciencia, tener noticia de las principales invenciones y descubrimientos que más influencia han ejercido en la surte del género humano, y adquirir por la experiencia del pasado un gran foco de luz que nos alumbré en el presente y en el porvenir; es todo lo que constituye el estudio de la historia, tan útil a los pueblos como á los individuos, porque en la escala de civilización quien desprecia lo pasado se encuentra siempre en el primer peldaño⁹¹. (MIRÓ, 1869, p. 153-154).]

Nessa definição, Ignacio Miró une passado, presente e futuro e apresenta as habilidades a serem adquiridas pelos alunos: saber, seguir e adquirir. Esses meios facilitam a compreensão do verdadeiro “sentido” do passado e, conseqüentemente, do estudo da história: é o passado que ilumina o presente e auxilia na construção do futuro (p. 170). Nos escritos de Ignacio Miró o futuro é o nacionalismo cultivado pelo conhecimento das ações dos homens mais notáveis e dos acontecimentos mais importantes da experiência histórica espanhola. Dessa forma, sobre a finalidade da

⁹¹ “Saber de nossos antepassados, seguir a marcha da humanidade em suas várias vicissitudes, conhecer os homens mais notáveis por sua virtude ou ciência, ter notícia das principais invenções e descobrimentos que mais influência exerceram na sorte do gênero humano, e adquirir através da experiência do passado um grande foco de luz que nos ilumine o presente e o porvir: é tudo o que constitui o estudo da história, tão útil aos povos como aos indivíduos, porque na escala da civilização, quem deprecia o passado se encontra sempre no primeiro degrau”. (MIRÓ, 1869, p. 153-154).

história, ela é entendida como o ato

de sacar de los hechos realizados en el mundo, y de los cuales tenemos conocimiento, estudiados en lo posible, sus causas y efectos, consecuencias ó sacar las más bien provechosa lecciones que nos enseñen y nos muevan, así a los pueblos como á los individuos, á obrar siempre según la ley divina, la recta razón y la justicia no los exigen⁹². (MIRÓ, 1889, p. 9).

Assim, de acordo com Ignacio Miró, a finalidade principal da história é a de retirar dos fatos históricos as lições para a vida. Discuto adiante que, ao definir o fim da história escolar, Ignacio Miró também afirmou que ensinar através das causas e consequências é uma das finalidades da história escolar, no entanto, a citação acima é a única menção a “ofício” ou “procedimento” dos professores (escolares) e os historiadores (cientistas que trabalham na Universidade). (MIRÓ, 1889, p. 10-12). Ao unir professores e historiadores em uma mesma missão, Ignacio Miró indica, no artigo *Historia*, que a tarefa do historiador é “pesquisar” (p. 585) e escrever sobre os fatos históricos e, dos professores da história escolar, retirar dos escritos dos historiadores, de acordo com a idade dos alunos e tempo disponível (p. 586), as causas, consequências e as lições para a vida prática dos alunos. Apesar de, nessa defesa pela finalidade da história, Ignacio Miró unir os historiadores e professores do ensino escolar de história em uma mesma função, em nenhum outro momento de suas obras tal relação vai se repetir, pois é o mesmo Ignacio Miró quem defende uma separação entre elas devido à falta de um método de ensino no ensino escolar de história (tema da próxima subseção). (MIRÓ, 1855, p. 595).

Sobre os professores, Ignacio Miró afirma na obra *La estrella de la ninez* (1863) que seu fim é complementar a missão dos pais, perfeccionar e enobrecer o ser. (MIRÓ, 1863, p. 4). Nos escritos de Ignacio Miró existem dois personagens que representam os professores: o Senhor Cura, o pároco e professor de Luisito e o próprio Ignacio Miró na obra *La enseñanza de la historia*. Sobre o primeiro, Senhor Cura, além de professor, ele é amigo próximo da família de Luisito e se dedica a igreja e a única escola na região. Na narrativa, encontrei várias referências sobre as atividades do professor na comunidade e, uma das mais recorrentes, são os passeios do professor com Luisito e seu irmão: nos quais, Luisito sentava-se à direita e Teodoro a esquerda, como demonstrado na imagem (Figura 4):

⁹² “Do dito, se pode deduzir de forma clara que a história tem um fim principal, no que convém em quantos escritores se tem ocupado de tão importante assunto, tal é, o de tirar dos fatos ocorridos no mundo, e dos quais temos conhecimento, estudados no possível, suas causas e efeitos, consequências ou tirar as mais bem proveitosas lições que nos ensinam e nos movam, tanto aos povos como aos indivíduos, a trabalhar sempre segundo a lei divina, a reta razão e a justiça que nos são exigidas”. (MIRÓ, 1889, p.9).

Figura 4: Os passeios com o professor



Fonte: MIRÓ, Ignacio. *Luisito ó la historia de un niño*. Barcelona: Libreria de Juan Bastos é hijo, 1866, p. 35.

A imagem representa a definição de Ignacio Miró sobre os professores: são pessoas dedicadas que possuem duas funções: a social e religiosa. Na narrativa de Ignacio Miró, Senhor Cura, o professor da imagem, conta a Luisito (à direita e com pernas cruzadas) e Teodoro sobre o nascimento de Jesus, um acontecimento “importante para a história da humanidade” (p. 36). Dentre os adjetivos que encontrei sobre o professor de Luisito, destaco “justo” (p. 160), e “bondoso” (p.165), além de um homem que era exemplo para todos na comunidade (p. 155). Em outra obra, Ignacio Miró explica: é missão dos professores formar bons estudantes e complementar a educação da família e as características de um bom professor são: profunda fé religiosa, virtudes, sólida e variada instrução, amor sincero, paciência, prudência e zelo pelos seus alunos. (MIRÓ, 1869, p. 122-123). Além disso, Ignacio Miró reconhece: ensinar é um ato de sacrifício, pois o ofício de professor é um honroso, pesado e, ao mesmo tempo, delicado cargo (p. 174).

Quanto ao Ignacio Miró professor, na obra de 1889, ele explica que é a sua experiência profissional de quarenta anos dedicados ao ensino de história na instrução primária e secundária que comprovam a importância dos seus escritos (p. 5) e afirma: são os professores que ao escolher, retirar e ensinar que irão modificar o ensino de história na Espanha (p. 56). São também funções dos professores: despertar o sentimento do dever (p. 95), cumprir a missão católica e patriótica (p. 101).

Discutindo as duas variantes do ensino de história, Ignacio diferencia a história escolar por ser “[...] unas de las pocas materias que prestan tantos y tan disimulados medios para inocular el error en los tiernos entendimientos de los niños ó malear la candidez de sus corazones⁹³”. (MIRÓ, 1889, p.18). E, no artigo *Historia*, ele explica o que a história escolar não é: uma série de fatos desconexos com datas e nomes (MIRÓ, 1855, p. 589). Conforme afirmei na introdução, essa crítica ao excesso de datas e nomes na história escolar tem sido, em congressos e na historiografia sobre o ensino de história, algo extremamente discutido, sendo esse tema alvo da preocupação de historiadores e professores, possuindo assim, uma conjuntura secular.

Analisando o ensino escolar de história em longa (séculos XIX e XXI), Joaquín Prats e Joan Santacana (2011) denunciam o excesso de conteúdos no ensino de história e defendem uma aprendizagem por meio do desenvolvimento das capacidades das crianças e adolescentes. De acordo com os autores, a finalidade do ensino de história seria a de facilitar a compreensão do presente; compreender as tensões temporais e as causas e consequências; permitir ao aluno construir esquemas de semelhanças e diferenças; estudar a mudança e a continuidades; e, por fim, explicar a complexidade dos problemas sociais (PRATS; SANTACANA, 2011). Assim, com a diferença de um século, tanto Joaquim Prats, Joan Santacona como Ignacio Miró propõem idêntica solução para o ensino de história: em vez de repetir (os nomes e datas escritos pelos historiadores), os alunos devem compreender, construir e explicar, relacionando o passado, presente e futuro. Para ambos, enquanto privilegiar os nomes e datas, o ensino nunca será interessante e útil para o aluno. (MIRÓ, 1855, p. 590; PRATS, SANTACANA, 2011, p. 145).

Contudo, as semelhanças entre autores do século XXI e Ignacio Miró por aí se encerram. Miró pregava uma modificação dos objetivos e finalidades através de um ensino de história educativo. Por meio desse conhecimento, os alunos fariam “utilíssimas

⁹³ “[...] uma das poucas matérias que prestam tantos e dissimulados meios para evitar o erro nos tenros entendimentos das crianças ou estragar a inocência de seus corações” (MIRÓ, 1889, p.18).

aplicaciones al mejoramiento moral de si mesmo, y contribuir en su dia, en cuanto pueda, al bien de sus semejantes⁹⁴”. (MIRÓ, 1889, p. 10). Associada ao melhoramento moral, a história seria tanto verdadeira, quanto moral e demonstraria os caminhos através dos exemplos dos “grandes homens”, dos atos valorosos praticados em nome da pátria e sob a proteção divina. (MIRÓ, 1889, p. 132).

Em relação aos “grandes homens” ou exemplos de moral, Ignacio Miró destaca:

[...] el mundo admira y bendisse, digna de la gratitud de los pueblos; faros luminosos de luz clara y no deslumbradora que guian nuestros passos y nos enseñan que en todos los sexos, edades, profesiones y en todas las posiciones encontraremos Hermanos nuestros que han llegado á um grado heroico de virtude⁹⁵. (MIRÓ, 1889, p. 156-158).

Assim, defendendo o ensino dos legados heroicos de virtude na história escolar, Ignacio Miró chama a atenção do leitor para a responsabilidade na escolha dos herois, ou “exemplos de virtude” (p. 158) que serão ensinados, pelos professores, às crianças. Sobre esses herois ou “grandes homens”, Ignacio Miró explica que eles devem ser respeitados e as suas ações registradas nas memórias das crianças:]

El respeto á los grandes hombres que se han distinguido por sus virtudes no debe limitarse á sus personas ó á sus obras, es necesario que alcance hasta su memoria. Los monumentos que los pueblos levantan en honra de tales hombres, son um justo tributo de gratitud que la posteridade dedica á los que le han legado el fruto de si virtude ó de su talento⁹⁶. (MIRÓ, 1861, p. 49).

Em suas defesas pelo registro das ações dos grandes homens na memória, percebi que Ignacio Miró associa esse registro ao ensino escolar de história e aos monumentos erguidos em homenagem a esses homens. Nessa proposta, cabe ao professor do ensino escolar apresentar as virtudes desses homens aos seus alunos e associar essas virtudes aos monumentos erguidos, explicando que os monumentos, por representarem essas virtudes, devem ser respeitados como motivos de orgulho para os espanhóis (p.

⁹⁴ “[...] fazer aplicações úteis para o melhoramento de moral de si mesmo e contribuir em seu dia, em quanto puder, para o bem dos seus semelhantes”. (MIRÓ, 1889, p. 10).

⁹⁵ “[...] O mundo admira e bendiz, digna da gratidão dos povos; faróis luminosos de luz clara e não deslumbrante que guiam nossos passos e nos ensinam que em todos os sexos, idades, profissões e em todas as posições encontraremos irmãos nossos que nos deixaram um grau heroico de virtude”. (MIRÓ, 1889, p. 157-158).

⁹⁶ “O respeito aos grandes homens que se destacaram por suas virtudes não deve se limitar às suas pessoas ou suas obras, é necessário que alcance até a sua memória. Os monumentos que os povos levantam em honra de tais homens são um justo tributo de gratidão que a posteridade dedica aos que deixaram o fruto de sua virtude ou talento”. (MIRÓ, 1861, p. 49).

235). Ignacio Miró também afirma que esses monumentos podem ser de homens sozinhos ou de batalhas vencidas e que é dever de todo o jovem saber espanhol saber a história deles e apresentá-los a todos os estrangeiros. (MIRÓ, 1866, p. 237).

Associando o respeito aos grandes homens à memória e monumentos, Ignacio Miró justifica que os atos desses homens devem ser ensinados nas aulas de Catecismo e de História como exemplos a serem seguidos pelas crianças (p. 96). Os exemplos podem ser nacionais (representados pelos homens que lutaram em favor da Espanha) ou dos santos que fazem parte experiência cristã da humanidade. (MIRÓ, 1869, p. 97). A principal função dessa estratégia exemplar é preservar (a inocência), corrigir (os “males do mundo moderno”) e instruir as crianças (por meio dos atos de virtude dos grandes homens). (MIRÓ, 1869, p. 103). Sobre os monumentos, nos primeiros números do Jornal *La Antorcha Manresa* consta a representação do “monumento às crianças” (Figura 5) localizado na cidade de Manresa:

Figura 5: **Monumento às crianças**



Fonte: *La Antorcha Manresana*. Ano 1. Numero 2. 1857, p. 1

Escritas pelos historiadores, as ações “virtuosas” dos grandes homens são o resultado do trabalho específico do historiador. Esse trabalho se configura na crítica às fontes históricas (MIRÓ, 1889, p. 61), procedimento clássico da ciência histórica. É nessa especificidade que Ignacio Miró diferencia a história escolar da ciência, afirmando que a “indagación de la verdad corresponde á la ciencia”⁹⁷. (MIRÓ, 1855, p. 584). Assim, a

⁹⁷ “O questionamento da verdade corresponde à ciência”. (MIRÓ, 1855, p. 584).

história científica é “el severo testimonio de la indagación científica⁹⁸”. (MIRÓ, 1855, p. 586).

La Historia va en busca de la verdad, sea esta dulce ó amarga; es ella una medicina preventiva, cuyo fin principal no es dar gusto al paladar, sino poner al que la toma en disposición de rechazar á la enfermedad, cuando se le presente, ó darle fuerzas bastantes para vencerla, si se llega á la lucha⁹⁹. (MIRÓ, 1889, p.97).

Ignacio Miró credita, então, a verdade a sua principal característica. Ela é a “mensajera de la verdad”¹⁰⁰ (p. 121) que é também “la primera condición de la historia”¹⁰¹ (p.21):

Donde no hay verdad no hay historia. Pasaron ya los tiempos de las vergonzantes ocultaciones; aparezca la verdad entera, clara, sin velos. Esta es la gran conquista de los tiempos modernos; por esto se ha llamado á nuestro siglo el siglo de la ilustración. La verdad es la vida del entendimiento [...]102. (MIRÓ, 1889, p.20).

Em defesa de uma verdade clara e sem véus, representante da conquista dos tempos modernos e algo que dá vida ao entendimento, Ignacio Miró separa a verdade em duas: naturais e sobrenaturais. As naturais são os princípios deduzidos pela razão que tem como base os costumes, a justiça e a religião, fatores comuns ao gênero humano (p. 580). As verdades sobrenaturais são os dogmas católicos. (MIRÓ, 1889, p. 81). Com base nessa tipologia, Ignacio afirma que é a busca pela verdade natural que caracteriza a história como ciência¹⁰³ e também o trabalho do historiador. Contudo, em várias passagens, ele atribui também essa tarefa ao professor escolar. Em discurso proferido na *Academia Barcelonesa de Santo Tomás de Aquino – La Pedagogia católica aplicada á la enseñanza*¹⁰⁴ - posteriormente publicado no terceiro número da Revista *La Ciencia Catolica* (1887), Ignacio Miró explica quais os deveres dos mestres da escola primária ao ensinar história por meio das verdades: “Si explican verdades inconvenientes no se

⁹⁸ “O testemunho do questionamento científico”. (MIRÓ, 1855, p. 586).

⁹⁹ “A história vai em busca da verdade. seja ela doce ou amarga; ela é uma medicina preventiva, cuja principal finalidade não é dar o gosto ao paladar, mas sim, pôr ao que a escolhe (como medicina preventiva) a opção de evitar a doença, quando presente, ou ter forças para vencer”. (MIRÓ, 1889, p.97).

¹⁰⁰ “Mensajeira da verdade” (MIRÓ, 1889, p.121).

¹⁰¹ A primeira condição da história (MIRÓ, 1889, p.21).

¹⁰² “Onde não há verdade, não existe história. Passaram os tempos das vergonhosas ocultações; apareça a verdade inteira, clara, sem véus. Esta é a grande conquista dos tempos modernos; por isso se tem chamado o nosso século de século da ilustração. A verdade é a vida do entendimento”.(MIRÓ, 1889, p. 20).

¹⁰³ Em alguns momentos da obra, Ignacio Miró se refere à verdade buscada pela história como verdade histórica (p.25/28/31).

¹⁰⁴ Nesse texto, Ignacio Miró explica como o catolicismo auxilia na educação escolar espanhola, sendo o tema do ensino escolar de história reduzido a essa discussão sobre a verdade. (MIRÓ, 1887).

excusen los maestros diciendo que el objeto del estudio es el hallazgo de la verdad, y que darla á conocer, difundirla y propagarla es el principal deber del maestro¹⁰⁵”. (MIRÓ, 1887, p. 32). Ante ao dever principal de dar a conhecer, difundir e propagar a verdade, Ignacio Miró credita aos professores essa função, defendendo que encontrar, ou buscar, a verdade é impossibilitada aos alunos, que não têm “condições” (inteligência e entendimento) de realizar o procedimento. (MIRÓ, 1887, p. 33). Nessa proposta, Ignacio Miró explica a tarefa docente: buscar a verdade por meio de um estudo sério, prudente e aplicado nos “cânones da ciência”. (MIRÓ, 1887, p. 33). Em outra passagem, estabelece o contrário: como a discussão sobre a verdade histórica é algo “libertador”, ela existe somente nas universidades e na escrita da história. Na história escolar, por vezes, é preciso utilizar contos e lendas para avivar a imaginação das crianças (MIRÓ, 1889, p. 80): “Pocas asignaturas se prestan tanto como la Historia á ser estudiadas com gusto, por la semejanza que los discípulos ven en ella com os cuentos, á los cuales casi todos manifiestan tener afición grande¹⁰⁶”. (MIRÓ, 1889, p. 27).

Diante dessas contradições, questioneei: o que o leva, em um período de dois anos, a manifestar posições contrárias em relação à busca pela verdade? Não sei o motivo, mas constatei que a discussão sobre a verdade é caracterizada pelo próprio Ignacio Miró como um tema “controverso e nebuloso” (MIRÓ, 1889, p. 135). Assim, com base nos escritos, o único consenso que encontrei sobre esse tema é que os alunos não podem buscar a verdade, ficando o trabalho a cargo dos historiadores e/ou professores [universitários]. Além disso, identifiquei que um terceiro personagem está habilitado a fornecer a verdade: a religião. (MIRÓ, 1889, p. 54). Se o professor escolhe ensinar história sem ter o catolicismo com guia, comete um crime, faz a Espanha regredir séculos. (MIRÓ, 1889, p. 18). Já em outra obra, o historiador afirma: “La verdad científica no se encuentra ni se encontrará jamás en oposicion con la verdad religiosa”. (MIRÓ, 1869, p. 118) e que “[...] enseñar ó estudiar la Historia en las escuelas sin tener en la mano la esplendorosa antorcha de la fe catolica, es recorrer un intricado laberinto sin guia alguna¹⁰⁷”. (MIRÓ, 1889, p. 15).

¹⁰⁵ Se explicam verdades inconvenientes não se desculpem os professores dizendo que o objeto do estudo é a constatação da verdade e que dar a conhecer, difundir, propagar é o principal dever do professor. (MIRÓ, 1887, p. 32).

¹⁰⁶ “Poucas disciplinas se prestam, tanto quanto a História, a serem estudadas com gosto devido à semelhança que os discípulos veem nela com relação aos contos, aos quais quase todos gostam muito”. (MIRÓ, 1889, p. 27).

¹⁰⁷ “[...] ensinar ou estudar História nas escolas sem ter na mão a esplendorosa tocha da fé católica é percorrer em um intrincado labirinto sem nenhum guia”. (MIRÓ, 1889, p. 15).

Para complicar ainda mais essa equação, localizei uma passagem onde Ignacio Miró defende que a busca pela verdade também não pode denegrir a experiência histórica espanhola (p. 20), afinal, a crítica negativa à pátria/nação, também é vista, pelo historiador, como um crime contra o sentimento do patriotismo que faz a Espanha regredir. (MIRÓ, 1889, p. 20-21): “Y cuantas veces en el estudio de la historia, con motivo de aquellos hechos en que está en pugna el interés de ambos países oír deprimir la dignidad y la honra de España! Queridos míos, eso no puede ocurrir en España!¹⁰⁸”. (MIRÓ, 1861, p. 70-71).

Com base nesses exemplos, concluí, que existem sim limites para a busca da verdade (o catolicismo e o patriotismo), no entanto, Ignacio Miró deixa claro que esses limites são específicos para o professor do ensino escolar e não para os historiadores. Ao chamar a atenção dos professores, Ignacio Miró deixa claro que eles não podem ir de encontro, nem ao catolicismo, muito menos à experiência histórica espanhola. É diante dessa justificativa que compreendo as críticas feitas ao artigo sobre o 1808 (destacado na seção anterior): em defesa da honra da Espanha, 1808 é um exemplo de nacionalismo/patriotismo. O fato de contrariar aos leitores do jornal é justificado pelo princípio de não denigrir a experiência histórica do país.

Nesses limites do patriotismo e catolicismo, questiono: se Ignacio Miró põe limites somente à ação do professor das escolas em buscar a verdade, o que diferencia esse profissional do historiador e professor universitário? Em uma carta sobre a importância dos professores, Ignacio Miró responde essa pergunta:

No nos forjemos ilusiones Maestros: nuestra posición social es, por su naturaleza, muy modesta, por más que sea muy elevada por sus fines la misión que desempeñamos. No somos sabios, no podemos pretender serlos, pues ni tiempo nos queda para dedicarnos á estudiar los profundos arcanos de la Ciencia; solamente conocemos, por decirlo así, sus contornos. Procuremos conocerlos bien, para transmitir con perfeccion estos conocimientos a nuestros tiernos discípulos. Si nos eleváramos á las altas regiones del saber humano, mucho más difícil nos seria descender hasta la débil inteligencia de nuestros alumnos¹⁰⁹. (MIRÓ, 1889, p. 113-114).

¹⁰⁸ “E quantas vezes no estudo da história, com aqueles fatos em que estão os interesses dos países, pode ocorrer de deprimir a dignidade e a honra da Espanha! Meus queridos, isso não pode ocorrer com a Espanha!”. (MIRÓ, 1861, p. 70-71).

¹⁰⁹ “Não forjemos ilusões professores: a nossa posição social é, por sua natureza, muito modesta, mesmo que a sua missão seja fácil de executar. Nós não somos sábios, não podemos fingir ser porque não temos tempo para se dedicar a estudar os mistérios profundos da ciência; só sabemos, por assim dizer, os seus contornos. Vamos tentar conhecê-los, para transmitir esse conhecimento com perfeição para nossos discípulos. Se nós elevarmos às regiões superiores do conhecimento humano, muito mais difícil será descender à baixa inteligência dos nossos alunos”. (MIRÓ, 1889, p. 113-114).

Percebi que Ignacio Miró diferencia os professores da educação básica dos historiadores e professores universitários se colocando no grupo dos professores das escolas e demonstrando o que eles não possuem, em comparação aos historiadores e universitários – tempo e sabedoria – e o que os diferencia – missão e público. Reconhecendo as diferenças entre esses profissionais, Ignacio Miró explica que o professor da educação básica, se quiser se aproximar do ofício do historiador, precisa levar em conta os limites do catolicismo e patriotismo para a busca da verdade e ter critérios para “estudar” e “examinar” as obras escritas pelos historiadores do ponto de vista “moral, científico e pedagógico” (MIRÓ, 1889, p.114). Nessa proposta, é necessário que o professor saiba:

Escoger entre ellas para texto la que reúna mejores condiciones, teniendo el valor necesario para no adoptar la que careza de las buenas cualidades que se requieren, á fin de sea de provechoso uso á los alumnos, sea cual fuere el autor ó las recomendaciones que la acompañen¹¹⁰. (MIRÓ, 1889, p. 114).

Dessa forma, para realizar o ofício do historiador, o professor deve saber fazer escolhas, levando em conta a realidade dos alunos e não o autor ou as recomendações sobre a obra. Com o objetivo de explicar aos professores como escolher essas obras, Ignacio Miró discute as dez regras para o ofício do historiador escritas pelo filósofo espanhol Jaime Balmes (1810-1848), na obra *El Criterio*¹¹¹ (1845) e atribui para si a “missão apresentar e adaptar” essas regras aos seus colegas professores, para aproximá-los da busca da verdade realizada pelos historiadores. (MIRÓ, 1889, p. 112). Com isso, Ignacio Miró defende que os professores da educação básica devem realizar a Crítica Histórica, ou seja, “el estudio que se hace para juzgar con acerto de la exactitud,

¹¹⁰ “Escolher entre elas o texto que reúna melhores condições, tendo o valor necessário para não adotar a que precise de boas qualidades que se requerem, a fim de que seja proveitoso ao isso dos alunos, seja qual for o autor ou as recomendações que lhes acompanhem”. (MIRÓ, 1889, p. 114).

¹¹¹ A obra *El Criterio* (1845), juntamente com as obras *Filosofia Fundamental* (1846) e *Filosofia Elemental* (1847) integram a produção bibliográfica sobre a filosofia de Jaime Balmes. Leitor de Santo Agostinho, o seu objetivo na obra *El Criterio* é o de ensinar a ver bem ou pensar bem, de acordo com a verdade (p. 555) e discutir um conjunto de princípios, regras e observações sobre a verdade (p. 551). Seguindo esse objetivo, Jaime Balmes discute o conceito filosófico de verdade, afirmando que a busca pela verdade não é algo específico da filosofia, mas sim, de todas as ciências. Dessa forma, segundo Jaime Balmes, a verdade se divide em três: as subjetivas (uma verdade percebida pelo sujeito), as racionais (a verdade da lógica e da matemática) e, por fim, as objetivas (são aquelas percebidas por todos, mas que não são racionais). Sobre o conhecimento histórico, Jaime Balmes discute as regras, citadas por Ignacio Miró, para “encontrar a verdade” na história. (BALMES, 1845).

verdade y transcendencia de los hechos narrados¹¹²” (MIRÓ, 1889, p. 137), afinal, “la historia sin critica es como un ciego que sirve de guia á otro ciego¹¹³”. (MIRÓ, 1889, p. 137). Esse trabalho ele cumpre, mas não sem desvios. A primeira regra criada por Jaime Balmes trata da busca da verdade. Nessa regra, Ignacio Miró informa que a busca pela verdade tem início nas leituras dos compêndios ou resumos, sendo necessário: “[...]fijarse bien em los hechos más importantes y en el critério más ó menos sisudo del autor que se observe em el contenido de su obrita¹¹⁴”. (MIRÓ, 1889, p. 115). Após fixar os fatos históricos mais importantes e compreender o critério utilizado pelo autor da obra para defender a sua posição, informa sobre a necessidade do “testemunho ocular” (p.115) na crítica das obras, pois, de acordo com Ignacio Miró, é preciso ter cuidado com os “intermediários” (p.115). Essa regra se refere às obras póstumas que, por serem publicadas pelos editores ou pessoas próximas ao autor, podem ter modificações prejudiciais, devendo o professor, investigar, sempre que possível, as obras editadas em vida do autor e perceber se existe alguma diferença entre elas.

A regra três também se refere ao testemunho ocular, através do qual, os professores precisam atentar aos autores que participaram ou não do fato histórico abordado, pois é necessário levar em conta os “interesses” do autor da obra. Como exemplo dessa regra, Ignacio Miró cita o imperador romano César e afirma: “Por más crédito que se merezca César, cuando nos refiere sus hazañas, claro es que a sus enemigos no les había de pintar pocos y cobardes, ni describirnos sus empresas como demasiado asequibles.[...]”¹¹⁵”. (MIRÓ, 1889, p. 115). A regra quatro trata do cuidado em escolher opiniões e interesses diferentes sobre o mesmo assunto e separar, nessas obras, as causas, consequências e a opinião dos autores. Preocupando-se com os “*escritores apasionados*” (p.116), o historiador recomenda atenção aos professores, pois apesar de: “[...] el hecho está ali y los esfuerzos del escritor apasionado ó de mala fe no hacen mas que llamar la atención en lo que hay, para que fije la vista com atención en lo que hay, y no vea ni más ni menos de lo que hay¹¹⁶”. (MIRÓ, 1889, p.116). Como exemplo dessa regra, Ignacio

¹¹² “O estudo que se faz para julgar com acerto de exatidão, verdade e transcendência dos fatos narrados”. (MIRÓ, 1889, p. 137).

¹¹³ “A história sem Crítica é como um cego que serve de guia a outros cegos”. (MIRÓ, 1889, p. 137).

¹¹⁴ “[...] fixar bem nos fatos mais importantes e no critério, mais ou menos, prudentes, do autor observados no conteúdo da obra. (MIRÓ, 1889, p. 115).

¹¹⁵ “Por mais crédito que mereça César, quando ele se refere às suas façanhas, claro é que os seus inimigos são pintados como poucos e covardes e os seus feitos serão pintados como demasiado acessíveis a todos”. (MIRÓ, 1889, p.115).

¹¹⁶ “[...] o fato está ali e os esforços do escritor apaixonado ou de má fé não fazem mais do que chamar a atenção no que existe, para que fixe a vista com atenção nosso e não veja nada além disso”. (MIRÓ, 1889, p. 116).

Miró cita as representações sobre Napoleão Bonaparte, personagem que (como demonstramos) criticado pelo historiador em outros escritos devido à invasão dos franceses à Madri, em 1808. Citando esse exemplo, o historiador afirma: nas obras escritas pelos “historiadores apaixonados” (p.116), eles “hablarán á la posteridad del fanatismo y crueldad de la nación española, pintándola como un pueblo estúpido que no quiso ser feliz[...]”¹¹⁷. (MIRÓ, 1889, p. 116). Não obstante, ao seguir a quarta regra, o “leitor ajuizado e discreto” (p. 116): “[...] descubrirá la verdad, a pesar de todos los arañes para oscurecerla [...]”¹¹⁸. (MIRÓ, 1889, p. 116). Nessa perspectiva, Ignacio Miró associa a busca da verdade, através da crítica, à defesa da honra espanhola, o que se coaduna com as suas defesas para o porvir, ou seja, a formação do homem católico e patriótico e sedimentação da nacionalidade espanhola. No entanto, percebo que ao requisitar o cuidado com os interesses dos “escritores apaixonados”, o historiador confirma algo que já havia discutido nesta seção: a busca pela verdade não pode ser uma ação contrária ao patriotismo/nacionalismo: ela deve ser também uma defesa pela Espanha que se almeja construir.

Retornando às regras para o ofício do historiador, a quinta trata dos textos assinados pelos anônimos, “homens cobertos com véus” (p.117) que, segundo o historiador, não merecem crédito por parte dos professores. Na sexta regra, Ignacio Miró explica os motivos pelos quais os professores não devem dar crédito aos anônimos. Em se tratando de ofício do historiador, é necessário não apenas conhecer as obras, mas também os seus autores e o contexto em que foram escritas, pois: “antes de leer una historia, es muy importante leer la vida del historiador”. (MIRÓ, 1889, p. 117). Assim, tão importante quanto conhecer a obra, é saber a conduta do historiador e circunstâncias de sua vida, atentando para

[...] el lugar en que escribió el historiador, en las formas políticas de su patria, en el espíritu de su época, en la naturaleza de ciertos acontecimientos y no pocas veces en la particular posición de un escritor, se encuentra quizás la clave para explicar sus declamaciones sobre tal punto, su silencio ó reserva sobre tal otro; por qué sobre este hecho con pincel ligero, por qué cargó a la mano sobre aquél¹¹⁹.

¹¹⁷ “Falarão, depois, do fanatismo e da crueldade da nação espanhola, pintando ela como formada por um povo estúpido que não quis ser feliz”. (MIRÓ, 1889, p. 116).

¹¹⁸ “[...] descobrirá a verdade, apesar de todas as artimanhas para escondê-la”. (MIRÓ, 1889, p. 116).

¹¹⁹ [...] o lugar em que o historiador escreveu, as formas políticas de sua pátria, o espírito de sua época, a natureza de certos acontecimentos e, não poucas vezes, a particular posição de um escritor, se encontra, quicá, a chave para explicar as suas declamações sobre tal ponto, seu silêncio ou reserva sobre outro ponto; os motivos pelos quais sobre determinado fato escreveu pouco ou pelos quais escreveu muito sobre o outro. (MIRÓ, 1889, p. 117).

(MIRÓ, 1889, p. 117).

É através da pesquisa sobre o contexto e autor da obra que se conhece os interesses presentes na escrita da história, as partes “obscuras” e as “defesas” de quem a escreve (p.117). Com essa regra, identifico a definição de Ignacio Miró sobre a escrita da história: ela é pessoal e o resultado das escolhas de quem a escreve.

Depois de citar os cuidados com os historiadores, a sétima e oitava regra tratam das obras póstumas —que são suspeitas a depender da edição— e das narrativas que têm como base as “memórias secretas” de um dado fato histórico ou personagem (p. 119). A nona regra se conecta a oitava, tratando das obras que trazem “anecdotas picantes sobre la vida de personajes célebres” (p. 119) e que devem ser lidas pelo professor com desconfiança. Por fim, a última regra, a décima, é a única que não trata da crítica histórica, pois comenta apenas as dificuldades dos professores em ensinar a História Antiga, devido à difícil disponibilidade das fontes históricas. Finalizadas as regras, Ignacio Miró reafirma a utilidade de todas elas para os professores de história escolar, sendo importantes: “[...] no solo para el estudio de la Historia y elección de textos para las clases, sino también para las explicaciones del profesor”. (MIRÓ, 1889, p. 120).

Com base nessas regras, destaco que as principais habilidades requisitadas a um professor do ensino escolar para realizar o ofício do historiador são: limitar; fixar; ter um testemunho ocular; identificar; separar; conhecer; e, por fim, desconfiar. Essas ações são defendidas por Ignacio Miró como uma alternativa para modificar o ensino de história escolar, pois ele explica que, em seu tempo, a história ensinada nas escolas se afastou dos procedimentos utilizados pelos historiadores no que tange ao ofício científico, ou seja, a busca pela verdade (p. 583). Ele justifica essa posição ao afirmar que, na educação escolar espanhola do século XIX, a história não cumpre a sua finalidade que é instruir ao homem acerca do seu bem-estar (p. 583). A consequência disso, segundo Ignacio Miró, é a “distância” entre a história escolar e a ciência, existindo também, uma diferença entre a teoria (ciência) e a prática (escolar).¹²⁰

Comúnmente se observa que los jóvenes que más se distinguen por su saber en este ramo son los de carácter débil y apático, hombres dotados

¹²⁰ Si se exceptúa la religión, ningún otro ramo de enseñanza ha sido tan decantado por los conocimientos que suministra como la historia; pero la experiencia solo muy rara vez ha confirmado la verdad de esto. La historia jamás ha instruido a los pueblos, y poquísimas veces al individuo acerca de su bienestar. “Com a exceção da religião, nenhum outro ramo de ensino tem se destacado tanto pelos conhecimentos que possui como a história; mas a experiência (histórica) raras vezes confirma a verdade disso. A história jamais instruiu os povos e pouquíssimas vezes aos indivíduos sobre o seu bem-estar”. (MIRÓ, 1855, p. 584).

de gran memoria, pero que tienen más gusto en narrar y oír referir hazañas que en aspirar a su ejecución¹²¹. (MIRÓ, 1855, p. 584). [...]Mas si se reflexiona con atencion acerca de tales resultados, desfavorables en la apariencia, se verá que el mal no depende de la ciencia, sino del método porque se enseña¹²²". (MIRÓ, 1855, p. 584).

É a falta do método de ensino da história escolar que a separa da história ciência, sendo que, a história escolar, ao se distanciar da narrativa verídica dos fatos históricos "[...] cesa de ser tal desde el momento en que separándose de su objeto, que no puede ser sino la narración verídica de los sucesos á que se refiere, se ocupa meramente en la cronología ó geografía"¹²³. (MIRÓ, 1855, p.589). Ao igualar a história escolar, cronologia e geografia, Miró afirma que o ensino escolar de história se distanciou tanto do seu objeto que acabou perdendo a sua finalidade e o seu objetivo, por isso, se ocupa apenas da cronologia e da geografia. Diante disso, explica que, apesar da importância da cronologia e geografia como ciências auxiliares, a história escolar e os seus "atores", no caso, os professores devem se empenhar em reaproximar, com limites (alunos e tempo disponível), a história ciência e escolar, fazendo com que o ensino de história cumpra a sua verdadeira função para a formação do homem integral. Assim, ela influi:

en todas las facultades intelectuales, porque da origen á multitud de ideas, anima, desarrolla y forma el espíritu y el corazón. Ejercita la memoria, alimenta la imaginación, y presenta abundantes materiales al juicio. Contribuye también al desarrollo del sentimiento estético, y presentando multitud de graves acontecimientos ó calamidades, exponiendo los rasgos de los caracteres más nobles, y de las acciones más bajas, hace nacer el sentimiento de la verdad, de la justicia y de la moral, ejerciendo así notable influjo en la voluntad de los niños, y entusiasmo por el perfeccionamiento del género humano y la gloria de Dios¹²⁴. (MIRÓ, 1855, p. 591).

Nessa perspectiva, Ignacio Miró defende uma aproximação entre as duas,

¹²¹ "Comumente, se observa que os jovens que mais se destacam por seu saber nesse ramo de ensino são os de caráter fraco e apático, homens dotados de grande memória, mas que possuem mais gosto em narrar e ouvir façanhas do que em aspirar a sua execução". (MIRÓ, 1855, p. 584).

¹²² " Mas, se pensarmos com atenção acerca de tais resultados, desfavoráveis na aparência, veremos que esse mal não é da ciência, mas sim, do método de ensino". (MIRÓ, 1855, p. 584).

¹²³ "[...] porque a história deixa de ser história desde o momento em que, se separando de seu objeto, que é narração verídica dos sucessos, se ocupa meramente da cronologia ou da geografia" (MIRÓ, 1855, p. 589).

¹²⁴ "[...] exerce grande influência em todas as faculdades intelectuais porque dá origem a uma série de ideias, anima, desenvolve e forma o espírito e o coração. Exercita a memória, alimenta a imaginação e apresenta abundantes materiais ao juízo. Contribui também para o desenvolvimento do sentimento estético e, apresentando uma série de acontecimentos graves ou calamidades, expondo as características dos personagens mais nobres e ações mais baixas, faz nascer o sentimento da verdade, da justiça e da moralidade, exercendo assim, uma influência notável na vontade das crianças e entusiasmo para o desenvolvimento da humanidade e da glória de Deus". (MIRÓ, 1855, p. 591).

afirmando que se a história ensinada nas escolas se reaproximar da finalidade e do objetivo da história ciência cumprirá as funções descritas acima, ou seja: exercer; animar; desenvolver; formar; exercitar; apresentar; contribuir; expor; desenvolver; e, por fim, influir. Ao afirmar que, em outros países, a escrita e, conseqüentemente, o estudo da história quando fruto de interesses podem denigrir a dignidade e honra da Espanha, Ignacio Miró chama a atenção do leitor para a importância da educação ser nacional e informa sobre os interesses presentes na escrita e estudo da história (p. 592). Em seus escritos sobre o ensino de história, tema da próxima subseção, destaco a caracterização que Miró apresenta do ofício do professor de história: ensinar história é um ato político, de escolhas. (MIRÓ, 1889, p. 156).

Nesse sentido, questiono: se a escrita e estudo da história é um ato político, pois se conecta às escolhas e interesses, como Ignacio Miró associa a história ciência e escolar aos seus interesses, ou seja, à formação do homem católico e patriótico e a sedimentação da nacionalidade espanhola? Afinal, se a busca da verdade, ou crítica histórica, possui como limites o patriotismo e o catolicismo, o interesse de Ignacio Miró é o de não denegrir, mas confirmar, através do conhecimento do passado, as suas defesas para o porvir espanhol.

Constato, então, que o viés conservador de Ignacio Miró faz com que defenda a existência de um “objeto natural” para a História: a formação do homem completo – religioso, patriótico, inteligente, físico e social– (p. 590) 125. Ele credita aos profissionais da História a escrita da experiência espanhola mediante o destaque aos personagens mais notáveis e seus atos gloriosos que fornecem virtuosos exemplos. Diante de um presente que não está de acordo com os seus interesses para o futuro da Espanha, Ignacio Miró representa o passado como um repositório de exemplos e personagens modelares e põe no futuro todas as suas expectativas não só para o país, mas também, para os seus cidadãos. Na próxima seção, revisitaremos essa exemplaridade através do exame das finalidades, objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de História em dois artigos publicados em 1855.

¹²⁵ Todos convienen en que las escuelas.no deben limitarse á la instruccion , sino que deben contribuir en primer término al desarrollo de la inteligencia, á la formacion del carácter y á despertar los nobles sentimientos del corazon, es decir, á formar el hombre por completo , el hombre religioso y patriotico , el hombre inteligente y el hombre físico y sociable. La historia por su propia naturaleza se presta admirablemente á este objeto. (MIRÓ, 1855, p. 591). “ Todos sabemos que as escolas não podem se limitar à instrução, mas também devem contribuir, em primeiro termo, ao desenvolvimento da inteligência, a formação do caráter e despertar nobres sentimentos do coração, ou seja, formar um homem completo, o homem religioso e patriótico, o homem inteligente, físico e social. A história, por sua própria natureza, se presta admiravelmente a esse objeto”. (MIRÓ, 1855, p. 591).

4.1 “Por uma mudança urgente no ensino de história” (1855)

No Segundo Tomo do *Diccionario de Educacion y Metodos de Enseñanza*¹²⁶ (1855), organizado por Mariano Cardera y Potó¹²⁷ (1789-1860), constam dois verbetes de Ignacio Miró, do tempo em que ele vivia na cidade de Manresa, província de Barcelona e estava iniciando os seus estudos sobre o ensino escolar de história. Em minha pesquisa sobre a produção bibliográfica do autor, identifiquei que esses dois artigos são as suas primeiras publicações sobre o ensino de história, escritas quando ele tinha 34 anos, era redator do Jornal *La Antorcha Manresana* e professor de História e Geografia na Escola de primeiro e segundo grau “Manresa”. Sobre esses artigos, *Historia e Historia (Escuelas Primarias)*, não sei se foram produzidos em momentos diferentes e depois reunidos no Segundo tomo do *Diccionario*. Todavia, encontrei diferenças entre as propostas defendidas e decidimos analisá-los em separado.

No primeiro, *Historia*, Miró discute as diferenças (que já comentei na subseção anterior), entre a história escolar e a escrita pelos historiadores/ensinada nas universidades, defendendo uma reaproximação entre a história escolar e a escrita da história, por meio das ações do professor e da adoção de um método de ensino que limite e adapte o ensino escolar de história ao desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos (MIRÓ, 1855, p. 582). Nesse artigo, Ignacio Miró também prescreve orientações quanto ao método de ensino, conteúdos conceituais substantivos, finalidades e habilidades para

¹²⁶ Composto por três tomos, o *Diccionario de Educacion y Metodos de Enseñanza* teve a sua primeira e última publicação, respectivamente, em 1854 e 1856. No primeiro tomo, consta um Prólogo, assinado “pelos autores”, em que encontramos o propósito dos autores com a obra: preencher o vazio da literatura pedagógica na Espanha (p. XI). Com isso, os autores defendem que é preciso combater a ideia de que a pedagogia não pode ser reduzida a fórmulas empíricas e uniformes de como ensinar e aprender, mas é preciso “dar vida ao entendimento”, compreender que não existem fórmulas na pedagogia, mas sim, adaptações dessas teorias, pelo professor, aos alunos (p. XII). Em prol de uma pedagogia adaptada pelo professor, os autores definem o *Diccionario* como um “Tratado de pedagogia teórica e prática” (p. XIII), um livro “popular” (p. XIII) que reúne “verdades pedagógicas” (p. XIII), sendo também uma “verdadeira enciclopédia pedagógica” (p. XIII) que é um “conselho” para os pais e “auxílio” para os professores (p. XIII). Ao final do Prólogo, os autores informam que os artigos foram escritos por homens espanhóis entendidos, ilustres que se destacam na educação do país e que são leitores dos pedagogos alemães e suíços (não são citados quais pedagogos) sendo esses homens destacados pelos seus conhecimentos acerca da educação e larga experiência na área. (DICCIONARIO..., 1854, p. X- XIII).

¹²⁷ Mariano Carderera y Potó foi um pedagogo católico espanhol considerado, por Ignacio Miró, como um dos maiores modernizadores da educação espanhola e divulgadores das teorias alemãs e suíças na Espanha do século XIX. (MIRÓ, 1889, p. 173). Em sua tese de doutorado sobre o pensamento pedagógico de Mariano Carderera, Maria Vicen Ferrando destaca a atuação do pedagogo como professor da Escola Normal de Barcelona (1875-1881) e as defesas, em suas obras, da instrução popular, educação das mulheres e a reforma do ensino nas creches espanholas com base na teoria do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). (VICEN, 1999, p. 12).

um ensino educativo nas escolas primárias e superiores. Defende que a sua proposta para o ensino de história irá reverter o que ele chama de “ensino de história desinteressante” (p. 583) em direção a um “ensino interessante e útil” e “educativo” para os alunos (MIRÓ, 1855, p. 584).

Já demonstrei que Ignacio Miró afirma que o ensino não está de acordo com uma das funções da história na sociedade – instrução dos povos e do homem sobre o seu bem-estar. De acordo com o historiador, essa função coletiva e individual da história pode ser desenvolvida pela relação entre o passado, presente e futuro, na qual, os papéis dos tempos históricos são definidos da seguinte forma: o passado ensina com a experiência e o exemplo, o presente serve para aprender e refletir sobre o passado e o futuro para escolher e agir diante de uma dada realidade do presente. Identifico que essa função de relacionar o passado, presente e futuro é a primeira mudança proposta para o ensino de história. A ausência desse relacionamento no ensino escolar tem como consequência a repetição irrefletida por parte dos alunos, acerca do que o conhecimento histórico teria a ensinar para suas vidas, ou seja, a instrução sobre o bem-estar (p. 584). Ignacio Miró afirma que os alunos, nas aulas de história, ouvem, memorizam e narram os fatos, mas não executam, só que o historiador esclarece que esse problema provém dos professores que não possuem um método de ensino adequado. (MIRÓ, 1855, p. 584).

Nessa avaliação, Ignacio Miró se refere a Crítica, um dos procedimentos do ofício do historiador: “la enseñanza de la historia en las escuelas admite puramente los hechos segun están consignados en ella. Si ni aun el profesor mismo puede juzgar de todo á primera vista, ¿qué sucederá á los discípulos?”¹²⁸. (MIRÓ, 1855, p. 584). Além de não adotar um método de ensino, o professor não julga, ou critica, os fatos históricos, repetindo as informações contidas nas enciclopédias escolares, o que ocasiona a formação de alunos débeis, apáticos e que preferem ouvir a narrar. (MIRÓ, 1855, p. 584). Em meio a tal crítica, Ignacio Miró informa a principal mudança para o ensino escolar defendida em seu ensino de história educativo: em vez de repetir, os alunos precisam relacionar e perceber as conexões, as causas e consequências dos fatos históricos. Assim, ensinar história através dessas relações é adequado aos jovens, que precisam de quadros completos, detalhes de virtudes e defeitos. Comparando o ensino para os jovens (ensino escolar) e adultos (ensino superior), ele afirma:

¹²⁸ “O ensino de história nas escolas admite somente os fatos como constam na história. Se nem mesmo o professor pode julgar esses fatos à primeira vista, o que acontecerá com os seus discípulos?” (MIRÓ, 1855, p. 584).

La historia, reducida a la indicación de una serie de hechos, podrá tener importancia para los adultos, mas no para la juventud, que exige cuadros completos, minuciosos detalles de todas las particularidades de los héroes y demás personajes notables, tanto de sus virtudes como de sus defectos, y que quiere verlo todo en acción¹²⁹. (MIRÓ, 1855, p. 585).

Com base nessa diferenciação, constato que Ignacio Miró propõe um ensino de história educativo que se destaca por ser centrado em informações completas e detalhadas dos heróis e personagens notáveis e ênfase nas suas virtudes, defeitos e as suas ações. Nessa proposição, o historiador defende que os fatos históricos do passado devem servir como um exemplo e não serem uma “imensidão de nomes e datas desconexas”, tal como ocorre no ensino escolar do presente (MIRÓ, 1855, p.585). A característica exemplar do passado deve guiar a escolha dos fatos históricos a ensinar, pois é através dos exemplos de vitórias, derrotas e de personagens que o ensino educativo contribui para o bem-estar do homem, fornecendo lições para o presente e ajudando nas escolhas do futuro (MIRÓ, 1855, p. 585). Para que essa relação entre passado, presente e futuro se efetive, Ignacio Miró defende a adoção de um método utilizado:

El método adoptado por los pedagogos modernos para enseñar la historia es bastante acertado y mucho más fecundo que el antiguo, porque no atienden tanto a la cantidad como a la cualidad de los hechos que deben aprenderse. Método en verdad el más á propósito para conmover al discípulo e interesarlo por el estudio. Se deja, pues, lo que ni es interesante ni instructivo, o lo que lo es muy poco, pues esto puede muy bien buscarse después en un diccionario de historia en caso de necesidad¹³⁰. (MIRÓ, 1855, p. 585).

Na comparação entre as estratégias dos “pedagogos modernos” e as antigas (marcadas pelo excesso de nomes e datas), Ignacio Miró informa as características do seu “ensino de história educativo” (p. 590): um ensino mais próximo das discussões dos pedagogos, com o conteúdo limitado pelo professor através da escolha dos fatos históricos que são interessantes e instrutivos e que prezam pela qualidade, em vez da quantidade, para despertar o interesse do aluno. Dessa forma, em sua crítica ao método

¹²⁹ “A história, reduzida a indicação de uma série de fatos, poderá ser importante para os adultos, mas não para a juventude, que exige quadros completos, detalhes minuciosos de todas as peculiaridades de heróis e outros notáveis, tanto as suas virtudes suas falhas, e quer ver tudo em ação. (MIRÓ, 1855, p. 585).

¹³⁰ O método adotado pelos pedagogos modernos para ensinar a história é muito mais sucedido e frutífero do que o antigo, porque eles não atentam tanto para a quantidade, mas sim, para a qualidade dos fatos a serem aprendidos. Esse método é de fato mais apropriado para mover o discípulo e o seu interesse pelo estudo. Se deixa, portanto, o que não é nem interessante nem instrutivo, ou o que é muito pouco, porque este pode muito bem ser procurado em um dicionário de história que pode ser alcançado de forma fácil pelos alunos”. (MIRÓ, 1855, p. 585).

de ensino de história “antigo”, cheio de informações e desinteressante, Ignacio Miró retira do campo da história, a pergunta de como se deve ensinar história para os jovens: a resposta está com os pedagogos modernos. Sobre esses pedagogos, em outras obras, identificamos que o historiador espanhol se remete às teorias pedagógicas de Marco Fábio Quintiliano (1835-1895), John Locke (1632-1704), Félix Dupanloup (1802-1878), Aimé Martin (1781-1844) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Segundo o historiador foram esses pedagogos modernos e suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem que fazem com que a história se torne interessante para os jovens e não uma disciplina com dados desconexos (p. 586). As características desse ensino educativo e interessante foram elencadas pelo historiador na citação a seguir:

Por eso se ha reunido lo más notable, lo extraordinario de todos los tiempos y países del globo, formándose un todo interesante de la historia universal, pero no pintado con los seductores colores de la novela, sino con el severo testimonio de la indagación científica. Así es como puede injertarse en el sensible corazón de los niños verdadero y constante deseo hacia el ennoblecimiento de la humanidad, al par que aversión profunda á todo lo grosero y estúpido de la vida meramente sensual. Por eso el estudio de la historia es tan importante en todas las escuelas¹³¹. (MIRÓ, 1855, p. 586).

Nesse sentido, identifico que, para Ignacio Miró, o ensino de história educativo e interessante reúne o que existe de mais “notável” da história universal, ação que envolve a escolha dos fatos históricos, para então, formar um todo marcado pelo testemunho da investigação científica, ou seja, crítica dos fatos históricos. Assim, através da investigação científica dos fatos históricos, Ignacio Miró demonstra a importância do ensino escolar de história, cuja função não é entreter (como na literatura), mas sim, questionar, incentivar a reflexão, para depois, “enobrecer a humanidade” (p. 587) e, nessas função, se sobressai a relação passado, presente e futuro que Ignacio Miró apresenta nos seus escritos, na qual, o presente questiona o passado que nos ensina sobre as escolhas para o presente e futuro. (p. 588)

De acordo com o historiador é também nessa relação entre o passado, presente e futuro que a importância da história, como disciplina escolar, deve ser compreendida,

¹³¹ “Por isso, se tem reunido o mais notavelmente, o extraordinário de todos os tempos e países ao redor do mundo, formando um todo interessante da história universal, mas não pintando com as cores sedutoras do romance, mas sim, com o testemunho rigoroso da investigação científica. Assim é que se pode colocar no sensível coração das crianças o verdadeiro enobrecimento da humanidade, ao contrário que se deve ter aversão profunda a tudo o que é grosseiro e estúpido da vida meramente sensual. É por isso que o estudo da história é tão importante em todas as escolas”. (MIRÓ, 1856, p. 586).

pois através da indagação científica dos fatos históricos, escolhidos pelos critérios do professor através da instrução e interesse, faz com que os alunos se interessam pela disciplina e compreendem a importância em sua formação (p.589). Informadas a particularidade e a importância do ensino educativo, Ignacio Miró explica os procedimentos e o método de ensino de história para o *primer grado da instrucción primaria* que, de acordo com o o *Plan General de Instrucción Publica* (1836), compreende os três primeiros anos obrigatórios (seis a nove anos) da instrução primária¹³².

Quadro I: As diferenças entre a legislação educacional e o ensino educativo

Documentos	Instrução Primária	Ensino de História
<i>Plan General de Instrucción Publica</i>	Se divide em duas: <i>elemental</i> e <i>superior</i> , com um grau cada.	O ensino de história faz parte da instrução superior e os seus temas enfatizam a experiência nacional.
Escritos de Ignacio Miró	Se divide em duas: <i>elemental</i> e <i>superior</i> .	Está presente em todos os graus.

Fonte: Quadro produzido pela autora com base no artigo *Historia* (1855) e no *Plan General de Instrucción Publica* (1836).

No entanto, antes de adentrar na discussão sobre o método proposto para esse grau de ensino, preciso informar, através da legislação educacional espanhola, como os documentos oficiais definem os graus de ensino em 1855, ano em que o artigo é escrito. Em 1855, vigora o *Plan General de Instrucción Publica* (1836), o qual define que “la instrucción primaria pública se dividirá en elemental y superior” (GOBIERNO DE ESPAÑA, 1836, p. 1), sendo que o conteúdo de história faz parte da instrução superior, composto por “Noticias de geografía y de historia, principalmente la geografía e historia de España”. (GOBIERNO DE ESPAÑA, 1836, p. 1). Todavia, ao descrever o método para o ensino de história no *primero grado*, Ignacio Miró se refere à *instrucción primaria elemental*, que de acordo com o *Plan General de Instrucción Publica* deve abordar “1º Principios de religión y de moral. 2º Lectura. 3º Escritura. 4º Principios de aritmética, o sea,

¹³² Em 1855, a educação escolar espanhola era assim dividida: as escolas primárias possuíam dois graus, o elemental (ou primeiro grau) de seis a nove anos e o superior (ou segundo grau das primárias) dos dez aos treze anos. (RIVAS, 1936).

las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados.5º Gramática castellana”. (GOBIERNO DE ESPAÑA, 1836, p. 1) e não a história que faz parte da instrução superior. Diante disso, se conclui que Ignacio Miró propõe uma distribuição das disciplinas a serem ensinadas para as crianças de seis a nove anos, na qual predomina o estudo da história desde o primeiro grau da instrução primária elementar. No quadro abaixo (QUADRO 1) demonstramos as diferenças entre o proposto na legislação e o ensino educativo de Ignacio Miró:

Assim, na proposta de Ignacio Miró, o método de ensino no *primer grado o instrucción primaria elemental* é o da:

Intuición histórica, ó sea narración de algunos hechos notables, tomados indiferentemente de la historia, de la tradición ó de la poesía, pues en la infancia todo aparece verdadero, con tal que no se oponga á la escasa experiencia adquirida, y el maestro, por lo tanto debe aprovecharse de tal período para comunicar al niño todos aquellos hechos que, bien por su importancia poética, bien por haberlos hecho venerables la tradición, ó bien porque emanen directamente de la Divinidad, deban estar a salvo en lo sucesivo de una crítica ligera¹³³. (MIRÓ, 1855, p. 586).

Dessa forma, Ignacio Miró explica as especificidades desse grau de ensino, o chamando de “intuição histórica”, no qual cabe ao professor escolher, na tradição, história ou poesia, quais os exemplos devem ser ensinados para as crianças, sendo que, nesse método de ensino: “Las narraciones históricas se agregarán á la enseñanza general, ó bien al grado en que se aprende á leer¹³⁴”. (MIRÓ, 1855, p. 586). Assim, Ignacio Miró propõe em seu ensino educativo que os textos que tratam sobre os exemplos dos grandes homens, que podem ser os personagens, mitos ou lendas da história tradição ou poesia sejam apresentados às crianças, no processo de alfabetização, em textos curtos e diretos.

De acordo com Ignacio Miró, para que o ensino educativo seja posto em prática, é necessário que os professores escolham, adequados à idade e desenvolvimento dos seus alunos, quais conteúdos históricos ensinar. Segundo Andre Chervel, conteúdo é tudo aquilo que é ensinado aos alunos e que é eleito de acordo com o desenvolvimento e educação escolar (CHERVEL, 1990). Para complementar essa definição, em um artigo

¹³³ Intuição histórica, ou seja, a narração de alguns fatos notáveis, tomados indiferente da história, tradição ou poesia, pois na infância tudo parece ser verdadeiro, desde que não se oponha à limitada experiência adquirida e o professor, por isso, deve tirar proveito de tal período para informar à criança todos aqueles fatos que, por sua importância poética, por serem venerados pela tradição, ou então porque emanam diretamente da Divindade, devem estar salvos de uma crítica menos intensa. (MIRÓ, 1855, p. 586).

¹³⁴ As narrativas históricas serão adicionadas ao ensino intuitivo geral, ou na medida em que se aprende a ler. (MIRÓ, 1856, p. 586).

escrito por César Cool, Ignacio Pozo, Sarabia e Rafael Valls definem os conteúdos como “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL; POZO; SARABIA; VALLS, 2000: 12). Em sua classificação dos conteúdos, Itamar Freitas informa que eles também indicam formas normatizadas de sentir, agir e pensar, e ao integrarem a disciplina escolar História, se transformam em conteúdos históricos que são produtos culturais responsáveis pela transmissão de saberes escolares que são constituídos em um aparato didático pedagógico que orientam o ensino de história. (FREITAS, 2010).

Em seu estudo sobre os conteúdos no ensino de história, Itamar Freitas define o que seriam os conteúdos conceituais e suas divisões em substantivos e meta históricos. Em relação aos conceituais, o autor define que os conceitos “são atos ou objetos de pensamento que definem classes de seres, objetos ou entidades abstratas”. (FREITAS, 2010, p. 191). Dessa forma, “os conceitos são a matéria prima da disciplina História e são trabalhados, no ensino de história, com base nas finalidades atribuídas à disciplina que, por sua vez, depende também do perfil humano que se quer cultivar”. (FREITAS, 2010, p. 193).

Nesse sentido, Itamar Freitas afirma que os conteúdos conceituais também se referem aos modos de pensamento, nos quais coexistem os conteúdos substantivos e os meta-históricos. Os substantivos indicam os sentimentos, pensamento e ações humanas registrados pela pesquisa e escrita historiográfica, sendo assim, os mais comuns são aqueles que discriminam acontecimentos relativos à própria experiência do aluno como sujeito histórico (si mesmo, sua família e bairro), seguidos da história local, nacional e mundial. Já os conteúdos meta-históricos abrangem a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência histórica, trabalhando com conceitos e procedimentos que fazem parte do ofício do historiador, pois envolvem a prática da pesquisa e da escrita da história. Por fim, de acordo com Itamar Freitas, esses conteúdos fazem parte da chamada “alfabetização histórica”, ou seja, o processo contínuo através do qual os estudantes assimilam conhecimentos e desenvolvem habilidades que os propiciem relacionar o passado ao presente, visando a construção da identidade e a orientação da vida cotidiana. (FREITAS, 2010, p. 197-198).

Trazendo essa discussão para o ensino educativo proposto por Ignacio Miró, identifico que em suas indicações sobre quais os conteúdos conceituais devem ser ensinados pelo professor nos graus da educação escolar espanhola, ele os ordena em

agrupamentos que fazem parte da divisão francesa dos períodos da História da humanidade: Antiga, Medieval e Moderna que se associam ao valor formativo e utilidade da história, destacando as suas finalidades e a formação do homem e sociedade “ideais” para o porvir.

Em sua exposição das especificidades do *primero grado de la instruccion primaria*, Ignacio Miró indica quais os conteúdos conceituais substantivos a serem ensinados na História Antiga:

De la historia antigua. Hércules y sus doce trabajos, Teseo y el Minotauro, Ulises, Aquiles, Antigone, Medea , Cadmo, Codro, Simonides, Milon de Croton, Solon y Creso , Damon y Pitias, Arion, Rómulo y Remo, el robo de las Sabinas, los Oracios y Curiacios, Mucio Seevola, Bruto, Coriolano, los gansos del Capitolio , Camilo, etc¹³⁵. (MIRÓ, 1855, p. 586).

Para a História Medieval, os conteúdos substantivos indicados são:

Atila , el papa Leon el Grande , sau Bonifacio, Pepino el pequeño en el combate de los leones, Carlomagno y Rolando, Eginhardo y Ema , Alfredo el Grande disfrazado de músico, el conde don Julian, el Cid Ruiz Diaz, Pedro de Amiens, la conquista de Granada , la del Perú y Méjico, el Gran Capitan , etc¹³⁶. (MIRÓ, 1855, p. 586).

E, por fim, para a História Moderna:

Anécdotas y rasgos notables personajes celebres: el emperador Maximiliano en la Roca de san Martin; la noche de san Bartolomé en París; Enrique IV; el sitio de Viena por los turcos , el cardenal Jiménez de Cisneros ante la plaza de Orán , etc¹³⁷. (MIRÓ, 1855, p. 586).

Percebo que nessas indicações de conteúdos conceituais substantivos para a História Antiga existe uma característica recorrente que é a história dos grandes homens,

¹³⁵ “Da história antiga, Hércules e seus doze trabalhos, Teseu e o Minotauro, Ulisses, Aquiles, Antígona, Medéia, Cadmo, Codro, Simonides, Milon de Crotona, Sólon e Creso, Damon e Pitias, Arión, Rômulo e Remo, o rapto das Sabinas, Horácios e Curiacios, Mucio Svola, Brutus, Coroliano, os gansos do Captólio, Camilo, etc”. (MIRÓ, 1855, p. 586).

¹³⁶ “Átila, o papa Leão, o Grande; Bonifacio; Pepino, o pequeno, no combate contra os leões; Carlos Margo e Rolando; Eginardo e Ema; Alfredo, o grande, disfarçado de músico; o conde Don Julian; o Cid Ruiz Diaz Pedro de Amiens; A conquista de Granada, do Perú e do México; o Grande Capitão e etc”. (MIRÓ, 1855, p. 586).

¹³⁷ “Anécdotas e características notáveis dos personagens célebres: o imperador Maximiliano na Roca de San Martin; a noite de São Bartolomeu em Paris; Henrique IV; a tomada de Viena pelos turcos, o cardeal Jiménez de Cisneros na praça de Oran e etc”. (MIRÓ, 1855, p. 586).

cujas ações devem ensinadas como exemplos a serem seguidos ou não, reforçando assim, o passado como um exemplo para o presente no ensino de história. No entanto, na História Medieval, os conceitos substantivos se mesclam com fatos históricos que demonstram a importância dos espanhóis para a humanidade, como a conquista do Peru e do México e, na História Moderna, são indicados conteúdos substantivos que tratam dos grandes personagens da História Universal. Dessa forma, ensinar história para a *o primero grado de la instruccion primaria* é trabalhar com os valores morais, cujas lições são ensinadas através dos exemplos dos grandes homens transformam o ensino em “quadros cheios de vida” e interesse, pois: “Todos estos hechos son cuadros llenos de vida é interés aunque circunscritos por un marco estrecho. También será muy útil presentar á los niños láminas relativas a cada uno de los hechos inmediatamente después de su descripción ó relato¹³⁸”. (MIRÓ, 1855, p. 587).

Em seus escritos, ao defender o ensino dos valores morais, Ignacio Miró explica que os conteúdos substantivos retirados da poesia, tradição e do conhecimento histórico devem ser separados de acordo com os séculos e não por anos, sendo esse um método de ensino que auxilia a criança a adquirir a habilidade de se situar historicamente, pois mesmo que ela não saiba os séculos que separam os fatos históricos, por exemplo, da História Antiga e Medieval, ela compreende que esses exemplos fazem parte de períodos diferentes da História Universal. (MIRÓ, 1855, p. 588).

Nesse sentido, Ignacio Miró adverte: os conteúdos substantivos não podem ser ensinados às crianças como se estivessem “soltos” em cada período, eles precisam ser relacionados às causas e consequências (MIRÓ, 1855, p. 587). Dessa forma, os conteúdos meta históricos do *primero grado de la instrucción primaria* desenvolvem a habilidade de saber situar no tempo e relacionar, para assim, aprender dois conceitos meta históricos importante: tempo e relações (MIRÓ, 1855, p. 583-585). Para uma melhor compreensão, expomos no quadro (Quadro II) abaixo os conteúdos substantivos e meta históricos a serem aprendidos pelos alunos no *primero grado de la instrucción primaria* do ensino educativo:

Quadro II: Conceitos substantivos e meta históricos no *primero grado de la instrucción primaria*

¹³⁸ “Todos esses fatos são quadros cheios de vida e de interesse, ainda que estejam separados em molduras estreitas. Também será muito útil apresentar às crianças as imagens de cada um dos fatos imediatamente depois de sua descrição ou relato”. (MIRÓ, 1855, p. 586).

Conteúdos Substantivos	Conteúdos Meta históricos
História dos grandes homens	Saber situar-se historicamente
Contribuição da experiência histórica espanhola para a história da humanidade.	Relacionar causas e consequências
Grandes invenções e descobertas	Relacionar causas e consequências

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no artigo *Historia* (1855).

Para o *segundo grado de las escuelas primarias*, Ignacio Miró indica os conteúdos substantivos pertencentes a:

[...]historia de los israelitas, tanto en Canaán como en Egipto, formando de toda ella un cuadro animado, de suerte que Faraón y los egipcios y las pirámides se representen muy al vivo en la imaginación del niño, mientras que por otro lado se le ofrecen los fenicios atravesando los mares, los caldeos consultando á los astros, los afeminados babilonios, Alejandro el Grande, los sirios y los romano en cuanto dice relación a la nación judaica. También se tratará aquí de la gran influencia que ejerció el dominio universal de Roma en la propagación del cristianismo, de las conversiones, de la Edad Media, del poder de los pontífices, etc, pues todo esto, á más de ser muy instructivo, contiene en si cuanto se necesita saber en las escuelas del pueblo, y constituye el segundo grado de las primarias¹³⁹. (MIRÓ, 1855, p. 587).

Por meio dessa descrição geral dos conteúdos substantivos, constato que Ignacio Miró não mais propõe que o aluno adquira a habilidade de situar-se no tempo histórico, mas sim, conteúdos substantivos que possuem tema principal a experiência cristã no Ocidente contada através da História Universal. Assim, por meio do desenvolvimento da experiência cristã no Ocidente, Ignacio Miró informa, na descrição dos conteúdos substantivos, que o ensino de história mantém o método dos “quadros cheios de vida” para avivar a imaginação das crianças. No entanto, destacamos que, aqui, a sugestão de exemplos do passado que não devem ser seguidos, como é o caso da representação dos babilônios, os “*afeminados*”¹⁴⁰. (MIRÓ, 1855, p. 587).

Contrapostos aos fenícios e caldeus, os babilônios são os únicos povos com

¹³⁹ “Tratará, extensamente neste grau, da história dos israelitas, tanto em Canaã como no Egito, formando de todos eles um quadro animado, de sorte que o Faraó e os Egípcios e as pirâmides sejam representados muito vivos na imaginação das crianças, além do que, do outro lado, se ofereça às crianças a história dos fenícios atravessando os mares, dos caldeus consultando aos astros, os babilônios afeminados, Alexandre o grande, os sírios e os romanos, em suas relações com a nação judaica. Também se tratará aqui da grande influência que exerceu o domínio universal de Roma na propagação do cristianismo, das conversões, da Idade Média, do poder dos pontífices, etc, pois tudo isso, além de ser muito instrutivo, contém em si o que se necessita saber nas escolas do povo e constitui o segundo grau da primária”. (MIRÓ, 1855, p. 587).

¹⁴⁰ No dicionário de 1885, a palavra *afeminado* é um adjetivo que “se aplica al que en sus acciones ó adornos se parecen á las mujeres”. (RAE, 1885)

representação negativa de Ignacio Miró, o que confirma a caracterização do passado como um exemplo (a ser seguido ou não). Entendemos que essa finalidade do passado, expressa através das escolhas, visa enaltecer os povos que contribuem para o desenvolvimento e propagação do cristianismo no Ocidente, cujo ensino é justificado por Ignacio Miró, da seguinte forma : “[...] debiéndose anudar precisamente a la historia sagrada los sucesos más importantes é instructivos- de la universal-, se imprimirán más profundamente apoyándose en hechos conocidos que si se ofreciesen aislados¹⁴¹”. (MIRÓ, 1855, p. 587). Através dessa importância, Ignacio Miró explica que o método intuitivo¹⁴² é o mais indicado para o segundo grau das primárias, devendo, o professor, agrupar e ordenar por séculos, assim:

El método debe ser intuitivo; sin embargo, no hay inconveniente en reunir los acontecimientos en varios grupos, ni en dar las biografías completas. Respecto á la división cronológica de los sucesos, es preferible ordenar el todo por siglos más bien que por años¹⁴³. (MIRÓ, 1855, p 587).

De acordo com o historiador, através método intuitivo o professor deve atentar para a divisão cronológica, dos fatos históricos, ou acontecimentos¹⁴⁴ e organizá-los em séculos, com o objetivo de não confundir os alunos com o excesso de datas. Nessa proposta, a preocupação do historiador é com o conteúdo meta histórico de tempo, que deve ser reagrupado e ordenado de acordo com a sua ordem cronológica, para que então, o aluno consiga situar os acontecimentos históricos através dos séculos e aprenda as primeiras noções de tempo histórico

Nessa proposta, Ignacio Miró descreve os procedimentos a serem realizados pelos professores e alunos: o professor, depois deve apresentar, no primeiro e segundo graus, os personagens e os povos que mais marcam a história universal, depois deve

¹⁴¹ [...] unidas, precisamente, a história sagrada aos sucessos mais importantes e instrutivos (da história universal), serão impressos, de maneira mais profunda, se estiverem apoiados em fatos conhecidos do que se apresentados de forma isolada. (MIRÓ, 1855, p. 87).

¹⁴² De acordo com Anelete Schelbauer, o método intuitivo ou lições de coisas é um procedimento de ensino que representa uma das mais importantes inovações pedagógicas da escola na segunda metade do século XIX, momento em que existiu uma campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita. Segundo a autora, os objetivos desse método são: adquirir uma ideia abstrata através de um objeto; ensinar pelos cinco sentidos; e, por fim, mostrar os conhecimentos e fatos utilizando a natureza. (SCHELLBAUER, 2003).

¹⁴³ “O método deve ser o intuitivo, sem dúvidas, não existe inconveniente em reunir os acontecimentos em vários grupos, nem em dar as biografias completas. Em respeito à divisão cronológica dos sucessos, é preferível ordenar tudo em séculos do que em anos”. (MIRÓ, 1855, p. 587).

¹⁴⁴ Nos escritos de Ignacio Miró, não existe a diferença entre o “fato histórico” e “acontecimento”, tendo as duas palavras o mesmo significado: os conteúdos e ações dos personagens mais notáveis da experiência histórica da humanidade.

explicar a formação dos povos e as épocas, através da relação com experiência espanhola (MIRÓ, 1855, p. 587). Dessa forma, Ignacio Miró propõe ao professor a escolha de um lugar e personagem central já conhecidos pelos alunos e a partir deles, relacionar todos os outros conteúdos, sem perder de vista o centro, ou seja, o objetivo do ensino. Nesses procedimentos indicados, duas informações sobre o início e o fim das propostas para o ensino educativo se destacam: o seu ponto de partida é a escolha, pelos professores, de personagens e conteúdos já conhecidos pelos alunos e o final, ou seja, a última informação a ser apresentada aos alunos são as datas.

A proposta de iniciar com o conhecido e acrescentar as datas no final, de acordo com Ignacio Miró, vai de encontro com o que ocorre no ensino escolar espanhol do século XIX, que preza pelas datas em vez dos alunos (MIRÓ, 1855, p. 587-588). Para o historiador, essa mudança aumenta o interesse do aluno, pois ao escolher um personagem e um lugar central, o professor ensina através das relações entre os povos e acontecimentos, para depois, agrupar os conteúdos conceituais de modo que não seja confuso ao aluno, devido ao excesso de informações. Dessa forma, são as escolhas do professor, por meio da crítica histórica e do conhecimento prévio dos alunos, que organizam o ensino educativo, impondo limites (personagens, acontecimentos e alunos) e retirando da história escolar a ênfase nas datas.

Prosseguindo em suas explicações para o ensino educativo, Ignacio Miró explica como o professor pode ensinar no *primero grado de las superiores* com ênfase na História Universal:

La historia de Roma debe presentarse á grandes rasgos ; no guerra por guerra, cónsul por cónsul , sino prescindiendo de todo aquello que carece de interés, que no es instructivo ni importante, para ocuparse con más detención en todo lo grandioso, de que se darán asimismo las fechas necesarias: escusado es advertir que en todos los grados se procederá agregando siempre con exactitud á lo anterior, ó conocido lo nuevo ó desconocido : Pompeyo en Jerusalén, Marco Antonio en Egipto, Augusto como protector de Herodes , Nerón como el primer perseguidor de los cristianos , y asi sucesivamente hasta llegar á la época de Constantino el Grande. Desde este emperador debe ser el objeto principal del estudio el gran movimiento de los pueblos de la Germania. El intervalo entre la emigración de estos pueblos y el reinado de Carlomagno deberán ocuparlo los árabes, pues su firmeza de carácter, su mayor elasticidad de espíritu en general, que la de una gran parte de sus enemigos, merecen mención muy especial. Después se volverá la vista á los francos, Carlos Martell, Carlomagno. Así se

continuará sucesivamente hasta nuestros días¹⁴⁵. (MIRÓ, 1855, p. 588).

Conforme discuti nessa pesquisa, Ignacio Miró defende a personificação do passado como um exemplo para o presente e é nessa perspectiva que deve ser compreendida a defesa de não ensinar o que não é instrutivo e nem importante para o todo. Esse todo, com as datas necessárias (e não as datas relativas a guerras ou cônsules), é apresentado, pelo professor, aos alunos, através do conhecido ao desconhecido, para depois demonstrar as relações entre o passado e o presente. Todavia, na medida em que explica os procedimentos a serem adotados, Ignacio Miró esclarece: cabe ao professor, com base no seu conhecimento do desenvolvimento dos seus alunos, escolher quais personagens e/ou locais como objetos do ensino, se preocupando apenas em não perder de vista o todo, a visão geral, conforme explicito nas palavras do historiador: “En cada época una sola cosa será el objeto principal de la enseñanza , segun se indicó ya con otra ocasion , y todo lo demás se dejará en el fondo¹⁴⁶”. (MIRÓ, 1855, p. 588). Nessa escolha de um conteúdo substantivo geral, Ignacio Miró explica quais desses conteúdos são instrutivos para os alunos:

El descubrimiento de las Américas, la navegación inglesa, Kepler, Galileo Galilei, Newton, Pedro el Grande ,Carlos XII de Suecia, las colonias de la Gran Bretaña, Federico II, María Teresa, la revolución de Francia ,Napoleón, el vapor , los caminos de hierro, los canales, en fin, la historia de la cultura actual ofrece bastantes objetos importantes al par que instructivos para la juventud¹⁴⁷. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Separando os fatos históricos e personagens entre os gerais e os que tem

¹⁴⁵ “A história de Roma deve ser apresentada em noções gerais: não guerra por guerra, cônsul por cônsul, mas deve ser apresentada como uma história independente de tudo o que possa ser desinteressante, que não seja instrutivo e nem importante, para então que se possa ocupar com mais precisão de tudo o que seja grandioso com as datas necessárias: é preciso advertir que em todos os graus se procederá sempre com exatidão ao anterior, o conhecido ao novo ou desconhecido: Pompeu em Jerusalém, Marco Antônio no Egito, Augustus como protetor de Herodes, Nero como o primeiro perseguidor dos cristãos, e assim sucessivamente até o tempo de Constantino, o Grande. Esse imperador deve ser o objeto principal do estudo do grande movimento dos povos da Germânia. No intervalo entre a imigração desses povos e o reinado de Carlos Magno deverão ser apresentados os árabes, pois a firmeza do seu caráter, sua maior elasticidade do espírito em geral, além de uma grande parte dos seus inimigos, merecem uma menção muito especial. Depois se voltará aos francos, Carlos Martell, Carlos Magno. Assim se continuará sucessivamente até os nossos dias”. (MIRÓ, 1855, p. 588).

¹⁴⁶ “Em cada época, apenas uma coisa será o objeto principal do ensino, segundo indicado em outra ocasião e todo, o demais, será o fundo”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

¹⁴⁷ “O descobrimento das Américas; a navegação inglesa; Kleper; Galileu Galilei; Newton; Pedro, o grande; Carlos XII da Suécia; as colônias da Grã-Bretanha; Frederico II; Maria Teresa; a Revolução da França; Napoleão; o vapor dos caminhos de ferro; os canais; enfim, a história da cultura atual oferece bastantes objetos importantes que também são instrutivos para a juventude”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

relação com a experiência espanhola, Ignacio Miró informa, pela primeira vez, a idade dos alunos no segundo grau proposto por ele: de 14 a 16 anos, período apropriado, segundo o historiador, para ensinar os temas políticos e os interesses pessoais por trás dos acontecimentos, assim:

[...] la política, las cuestiones de legitimidad y de propiedad de territorios, las intrigas de los gabinetes, cosas que antes se hacían figurar en primera línea en tal enseñanza, era precisamente lo complicado y profundo para la comprensión juvenil, lo que no ofrecía en realidad interés alguno para el joven¹⁴⁸. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Para o historiador, em sua época, as questões políticas, de legitimidade, propriedade e os interesses por trás dos fatos históricos são complicadas e profundas para os alunos mais novos, no entanto, elas ocupam uma posição de destaque para compreender o presente. As especificidades do ensino educativo, no *segundo grado de las superiores* são expressas pelo historiador na citação abaixo:

Como los discípulos conocen ya perfectamente un gran número de individuos y de pueblos, y poseen además ricos elementos para combinar y abstraer, puede presentárseles también la historia en una forma más abstracta, esto es, ofrecerles un cuadro completo del desarrollo de la humanidad, una demostración general de la educación del individuo como del pueblo por la Divina Providencia. Tal enseñanza no debe consistir en pomposas ni huecas reflexiones, sino en cuadros llenos de razón y sentimiento sobre la conexión de todos los sucesos. Y aunque no se pueda exigir en esto una perfección absoluta, porque es imposible, necesario es al menos acercarse á ella en cuanto sea dable y en cuanto lo permitan los respectivos límites de las escuelas¹⁴⁹. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Nessa descrição sobre o ensino de história para alunos com catorze a dezesseis anos, percebo que, apesar de estar conectada aos estudos anteriores, Ignacio Miró expressa a mudança de postura dos alunos e professores desse nível de ensino: os

¹⁴⁸ “[...] a política, as questões de legitimidade e de propriedade de territórios, as intrigas dos gabinetes, coisas que antes precisam se localizar na primeira linha do ensino, mas era assunto complicado e profundo para a compreensão juvenil, pois não oferecia, em realidade, nenhum interesse para o jovem”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

¹⁴⁹ “Como os discípulos já conhecem perfeitamente um grande número de indivíduos e povos e, além disso, possuem ricos elementos para combinar e abstrair, podem lhes ser apresentado também a história em uma forma mais abstrata, isto é, lhes oferecer um quadro completo do desenvolvimento da humanidade, uma demonstração geral da educação do indivíduo como do povo pela Divina Providência. Tal ensino não deve consistir em pomposas e nem ocas reflexões, mas sim, em quadros cheios de razão e sentimento sobre a conexão de todos os sucessos. E ainda que não se possa exigir nessa conexão uma perfeição absoluta, porque é impossível, é necessário, ao menos, se aproximar dessa perfeição o quando seja possível e o quanto permitam os limites das escolas”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

alunos são mais livres para escolher, combinar e abstrair os fatos históricos e personagens aprendidos e a função dos professores é ensinar uma história “abstrata”, mais geral. Além disso, mudam-se também aos objetivos e métodos do ensino que se adaptam ao desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno. Antes, Ignacio Miró propõe o ensino educativo através dos quadros cheios de vida que incentivam a imaginação e despertam o interesse dos alunos, no entanto, para o historiador, a partir dos catorze anos, em vez de cheios de vida, os quadros devem ser cheios de razão e sentimento e demonstrarem a conexão entre todos os sucessos e a atenção aos limites das escolas.

Já no ensino entre catorze aos dezesseis anos, Ignacio Miró não propõe conteúdos substantivos que podem ser trabalhados pelo professor, justificando que, devido à idade dos alunos, o professor pode trabalhar com os temas políticos e os interesses que regem a ação humana por meio de reflexões marcadas pela razão e sentimento. No entanto, Ignacio Miró alerta que essa mudança não pode prejudicar a ação central do ensino (a conexão dos fatos históricos e relação entre causas e consequências) e nem extrapolar os limites do ensino escolar (desenvolvimento dos alunos e tempo letivo) (p. 588). Já sobre o método de ensino para esse ensino, Ignacio Miró adverte: “La forma de esta enseñanza no deberá ser, ni enteramente la Catequística, ni enteramente la Heurística, sino que ambas deben alternar con la Acroamática, de manera que los discípulos jamás vengan a representar el papel de pasivos oyentes¹⁵⁰”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Esse método de ensino deve ser alternado entre o catequismo, a investigação – heurística – e o *acroamático*¹⁵¹, nos quais os alunos, por meio da pesquisa, combinação e abstração, constroem o conhecimento, não sendo ouvintes passivos. Dessa forma, o ensino através dessa alternância entre o catequismo, investigação e *acroamática* se caracteriza pelas narrativas do professor e pesquisas dos alunos, nas quais eles consultam os livros e “[...] conocer y saber elegir con acierto de entre los muchísimos que hay de todos los ramos del saber¹⁵²”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Sobre o uso ou não dos compêndios escolares, Ignacio Miró separa a sua

¹⁵⁰ “O método deste ensino não deve ser nem inteiramente Catequista e nem inteiramente Heurístico, mas ambos devem ser alternados com o *Acroamático*, de modo que os discípulos jamais venham a representar o papel de ouvintes passivos”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

¹⁵¹ A palavra *acroamática* vem do latim *acroamaticus* e é um adjetivo com duas definições: 1. Se diz de um Modo de Ensino. Por meio de narrativas, explicações ou discursos. 2. Se diz de um ensino: transmitido por narrativas, explicações ou discursos. (Diccionario de la Academia Real Española, Madrid, 1854, p. 46).

¹⁵² “[...] conhecer e eleger corretamente entre os muitos [livros] que existem em todos os ramos do saber”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

utilidade de acordo com os graus, ou seja, para o segundo grau da superior (depois dos 14), os compêndios são úteis, mas isso não ocorre na instrução primária e no primeiro grau da superior, pois:

En los primeros grados, y especialmente en las escuelas populares, no se necesita compendio alguno histórico, porque no confiándose a la memoria muchos nombres ni fechas, sino tan solo la sustancia, esta puede retenerse muy bien sin semejante auxilio¹⁵³. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Outros livros de leitura indicados são: “Los tratados de historia deben ser en cierto modo también libros á propósito para la lectura [...]” (MIRÓ, 1855, p. 589). Nesse trabalho, identifiquei que Ignacio Miró critica o uso dos compêndios escolares nos primeiros graus do ensino – antes dos 14 anos –, devido ao excesso de nomes e datas presentes nesses materiais de ensino, o que, segundo o autor, incentiva a memorização desses dados e, prejudicando assim, o “verdadeiro sentido” do ensino escolar de história, ou seja, compreender o passado em sua relação com o presente. (MIRÓ, 1855, p. 589).

Nas defesas pelo ensino educativo, identifiquei que a “combinação real dos sucessos” é constantemente referida por Ignacio Miró, pois ele acredita que a ação de combinar é um método de ensino, o “método da combinação” (p. 590), cujas vantagens são:

Fácil es comprender que siguiendo tal método de combinación real en la enseñanza de la historia, puede comprenderse todo y retenerse en la memoria sin gran dificultad, al paso que también se precaven los anacronismos y las equivocaciones de fechas en que a veces se incurre hasta de siglos¹⁵⁴. (MIRÓ, 1855, p. 590).

Dessa forma, ensinar história pelo método das combinações tem como vantagem fazer com que o aluno compreenda o todo, sem cometer equívocos e anacronismos e, acrescentando as relações e memorização de informações escolhidas pelo professor, esse é o “[...] único medio se puede evitar el mecanismo en la enseñanza¹⁵⁵”. (MIRÓ, 1855, p. 590). É com essa indicação sobre o método da combinação que Ignacio Miró encerra o artigo *Historia* e conforme demonstrei, nesse artigo, existe uma série de indicações do autor sobre uma de suas maiores defesas, o

¹⁵³ “Nos primeiros graus e, especialmente nas escolas populares, não são necessários os compêndios históricos, porque não se pode confiar muito à memória muitos nomes e nem datas, apenas a substância [conteúdo], essa sim pode se aprendida sem semelhante auxílio”. (MIRÓ, 1855, p. 589).

¹⁵⁴ Fácil é compreender que, seguindo tal método de relação real no ensino de história, pode compreender o todo e reter na memória, sem grande dificuldade, ao passo em que também se evitam os anacronismos e os equívocos de datas em que às vezes ocorrem entre os séculos. (MIRÓ, 1855, p. 590).

¹⁵⁵ “[...] único meio para evitar a mecanização no ensino”. (MIRÓ, 1855, p. 590).

ensino educativo. No entanto, ao que me parece, todas essas indicações, principalmente as sobre o método, se misturam no artigo, pois Ignacio Miró defende que não existe, em se tratando do ensino educativo, um método “perfeito” para se ensinar história (p. 591).

Pretendendo apenas “elencar” (p. 591) os métodos de ensino, Ignacio Miró sugere a intuição histórica e o método intuitivo – respectivamente, para o primeiro grau da primária – o método *acroamático*, o da combinação real dos sucessos e os quadros cheios de razão e sentimento para o segundo grau da superior. Em suas últimas palavras do artigo, Ignacio Miró explica porque indicou tantos métodos para o ensino educativo: a sua intenção é demonstrar aos professores quais os métodos ele pode escolher por meio da sua realidade e desenvolvimento dos alunos, pois, em se tratando de ensino, não existem “métodos ideais” (p. 592).

No quadro abaixo, reúno as informações elencadas por Ignacio Miró no artigo, destacando as suas prescrições sobre os graus do ensino educativo, as ações dos alunos e professores, o método, habilidades a serem desenvolvidas e as finalidades.

Quadro III: O Ensino Educativo: ações, método e finalidades

Grau	Professor	Aluno	Método	Habilidades	Finalidade
Primeiro grau da primária	Apresentar os conteúdos substantivos e explica-los através das relações.	Relacionar os conteúdos substantivos com a experiência da nação;	Intuição histórica e quadros cheios de vida e entendimento.	Relacionar e aprender noções abstratas sobre o conceito meta histórico de tempo	Compreender a marcha geral da humanidade.
Segundo grau da primária	Escolher um conteúdo substantivo central e fazer associações	Relacionar e agrupar os conteúdos substantivos por meio dos séculos e/ou acontecimentos centrais.	Método intuitivo	Relacionar e agrupar.	Demonstrar que as experiências do homem através da proteção divina.
Primeiro grau da Superior	Organizar e impor limites.	Relacionar causas e consequências	Método acroamático	Compreender e relacionar as ações do homem no tempo.	Centrar o ensino nos exemplos dos personagens e retirar a ênfase nas datas.
Segundo grau da Superior	Apresentar e conectar	Escolher, pesquisar, combinar e abstrair.	Método Acroamático e quadros cheios de razão e	Aprender a pesquisas de crítica histórica	Compreender os interesses presentes na escrita do

			sentimento e método da combinação real.		conhecimento histórico.
--	--	--	---	--	-------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no artigo *Historia* (1855).

O outro artigo de Ignacio Miró que consta no *Diccionario* de Mariano Carderera é o *Historia (Enseñanza en las escuelas primarias)*. Nesse artigo, percebo que Ignacio Miró, por também ser professor das escolas primárias, não se preocupa tanto em elencar as informações, mas sim, defender e justificar as suas prescrições para esse grau de ensino que é apresentado de forma geral, sem as divisões do artigo anterior. Em relação ao ensino escolar de história nas escolas primárias, Ignacio Miró explica o que consiste esse ensino:

[...] el estudio de la historia no consiste en conocer algunos hechos recogidos en el inmenso campo que abraza para encomendarlos a la memoria, sino en fijar la atención en estos hechos, en formar idea clara y exacta de lo pasado, en seguir a través de los siglos el curso natural de los acontecimientos y del desarrollo del género humano, y descubrir en ellos los trastornos principales de los diversos pueblos¹⁵⁶. (MIRÓ, 1855, p. 591).

Ao defender fixar a atenção e não apenas conhecer alguns fatos históricos, Ignacio Miró afirma que, procedendo dessa forma, o aluno da escola primária forma uma ideia clara do passado e compreende o estudo da história como algo marcado pelos acontecimentos e desenvolvimento da humanidade, conhecendo também, informações essenciais sobre os outros povos. Em defesa de um ensino de história educativo para as escolas primárias, Ignacio Miró defende, mais uma vez, a união entre os fatos históricos e a experiência do cristianismo, evidenciando assim, o encadeamento entre ambos, assim:

Por este estudio podemos considerar ciertos hechos importantes, caracterizar a ciertos personajes y apreciar la condición de los pueblos, y sus principios, sus formas políticas y gubernamentales. Por fin, nos hace reconocer de la manera más palpable, en el maravilloso encadenamiento de los hechos y de los acontecimientos, la mano patente y misteriosa que los dirige y penetrarnos de las bellas palabras de Fenelon¹⁵⁷: El hombre se agita y Dios lo conduce, así como nos enseña que la decadencia, la ruina de la religión y de las costumbres

¹⁵⁶ “[...] o estudo da história não consiste em conhecer alguns fatos coletados no vasto campo que existe para serem abraçados à memória, mas sim, em fixar a atenção nesses fatos, em formar uma ideia clara e exata do passado, em seguir, através dos séculos, o curso natural dos acontecimentos e desenvolvimento do gênero humano e em descobrir nos fatos os principais aspectos dos diversos povos”. (MIRÓ, 1855, p. 591).

¹⁵⁷ Ignacio Miró se refere ao teólogo francês François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715) e a sua obra publicada em 1713, *Demonstration* (ou *Traité*) *de l'Existence de Dieu* (Tratado da existência de Deus).(FENELON, 1713).

lleva consigo infaliblemente la ruina y la miseria de los pueblos¹⁵⁸.
(MIRÓ, 1855, p. 591).

Ao explicar sobre a condução divina à cadência ou vitória que Ignacio Miró esclarece quais as habilidades devem ser adquiridas no ensino de história para as escolas primárias: conhecer os fatos importantes, caracterizar os personagens, apreciar os povos (princípios, políticas e governos) através do encadeamento dos fatos e acontecimentos pela ação divina. Olhando para o seu presente, como um intelectual católico que presencia o avanço dos protestantes na Espanha, Ignacio Miró defende a permanência do ensino católico nas escolas primárias e o associa aos acontecimentos e fatos históricos, ressaltando nos exemplos do passado, bons e maus, qual a lição a ser aprendida: assim como ocorreu às nações que decaíram por se afastar da religião católica e mudar os seus costumes, o mesmo pode acontecer a Espanha, se o catolicismo perder a sua importância no ensino escolar (p. 591).

Para que isso não ocorra, Ignacio Miró indica aos professores das escolas primárias escolher os fatos e acontecimentos que mais demonstram as glórias e quedas das nações que possuem, ou não, o catolicismo como religião oficial e conectar esses exemplos do passado ao presente, como uma lição a ser aprendida pela Espanha do século XIX. Nesse sentido, com a proposta de um ensino história que ensina os exemplos para o presente e o futuro, Ignacio Miró explica que no ensino primário é preciso que os professores escolham — com base na crítica histórica e desenvolvimento dos alunos — quais conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sem perder de vista o objetivo da história nessas escolas, que é apresentar os exemplos a serem seguidos ou não (MIRÓ, 1855, p. 592). Tal qual em suas prescrições no artigo *Historia*, Ignacio Miró também prescreve o ensino dos conteúdos substantivos que mais se aproximam da experiência espanhola, afirmando que o essencial é a relação, início, meio e fim, entre os graus com a experiência histórica espanhola. (p. 593).

Outro tema abordado por Ignacio Miró sobre o ensino de história nas escolas primárias são os métodos para esse ensino. De acordo com o historiador, entre os

¹⁵⁸ “Por esse estudo podemos julgar certos fatos importantes, caracterizar certos personagens e apreciar a condição dos povos, seus princípios, políticas e formas de governo. Por fim, nos faz reconhecer, de maneira mais palpável, o maravilhoso encadeamento dos fatos e dos acontecimentos, a mão patente e misteriosa que os dirige e nos penetram as belas palavras de Fenelon: O homem se agita e Deus o conduz, assim como nos ensina que a queda, a ruína da religião e dos costumes, leva consigo, de maneira infalível, a ruína e a miséria dos povos”. (MIRÓ, 1855, p. 591).

professores “[...] Unos se valen de cuadros, otros del procedimiento sincrónico¹⁵⁹, otros adoptan el método progresivo¹⁶⁰, otros el regresivo¹⁶¹, y otros el pragmático práctico¹⁶²”. (MIRÓ, 1855, p. 592).Dentre os métodos, Ignacio Miró defende o ensino por meio dos quadros , mas não dos “quadros de memória” e sim os “quadros cheios de vida” que enfatizam o encadeamento dos fatos e suas consequências. (p. 592). Nessa diferença, de acordo com Ignacio Miró:

La enseñanza por medio de cuadros y puramente de memoria se comprende bien cuando no se aspira á objeto más noble que sobrecargar á los niños con acontecimientos y fechas, sin cuidarse de que comprendan ó no el encadenamiento de los hechos y deducir sus consecuencias; pero un maestro inteligente no puede satisfacerse con semejante resultado¹⁶³. (MIRÓ, 1855, p. 592).

Assim, em sua discussão sobre o método do ensino, Ignacio Miró enaltece o objetivo final do professor que é a apresentação do passado como um exemplo, o encadeamento dos fatos e a dedução das causas e consequências (p. 585). Garantido esse objetivo, Ignacio Miró esclarece que o professor tem a liberdade de escolher qual o método para o ensino educativo, contanto que esse ensino não se torne um exercício puramente de memória. (MIRÓ, 1855, p. 592-593).No entanto, mesmo que, por um lado, reconheça a liberdade do professor em escolher o método para se ensinar história nas escolas primárias, Ignacio Miro se contradiz em relação a essa liberdade, pois afirma que “apenas” o método de ensino pragmático faz com que o ensino de história seja útil e proveitoso (MIRÓ, 1855, p. 591-592). Nas palavras do historiador:

La enseñanza de la historia será útil y provechosa siguiendo el método pragmático, es decir, considerando los hechos importantes en sus relaciones como causa y efectos, haciendo que los niños deduzcan lo uno de lo otro y que apliquen el resultado de estas consideraciones á la

¹⁵⁹ De acordo com Pratts e Santacona, ensinar história através do método sincrônico é considerar um fato histórico como isolado de seu contexto ou de suas mudanças ao longo do tempo. (PRATTS, 2011, p. 51-54).

¹⁶⁰ Segundo Pratts e Santacona, esse método é similar ao cíclico ou concêntrico. (PRATTS, 2011, p. 48).

¹⁶¹ De acordo com Pratts e Santacona, no método regressivo a história é ensinada através do presente-passado, na qual os fatos históricos e personagens são escolhidos à partir de sua importância para o presente. (PRATTS, 2011, p. 35-39).

¹⁶² Uns se valem dos quadros, outros do procedimento sincrônico, outros adotam o método progressivo, outros o regressivo e outros o pragmático prático. (MIRÓ, 1855, p. 592).

¹⁶³ O ensino por meio dos quadros e puramente de memória são bem compreendidos quando não se aspira ao objeto mais nobre que é sobrecarregar as crianças com acontecimentos e datas, sem se preocupar que eles compreendam ou não o encadeamento dos fatos e deduzir as suas consequências; no entanto, um professor inteligente não pode se satisfazer com semelhante resultado. (MIRÓ, 1855, p. 592).

vida prática¹⁶⁴. (MIRÓ, 1855, p. 592).

De acordo com o historiador, ao ensinar através do método pragmático, o professor cumpre os objetivos do ensino educativo nas escolas primárias que são: mostrar as relações e causas, deduzir as consequências e aplicação desses conhecimentos à vida prática, sendo assim, a história útil para o bem estar do homem. Citando como exemplo o conteúdo substantivo das Cruzadas, Ignacio Miró explica como ensiná-lo através do método pragmático prático:

Siguiendo este método, no se habla de las Cruzadas diciendo simplemente: En el siglo undécimo emprendieron cruzadas los cristianos de Occidente contra los infieles que ocupaban entonces la tierra santa, etc. etc., sino que se expondrán algunas de las causas que promovieron esta santa y heroica empresa; se indicará la importante influencia que ha ejercido en el espíritu religioso, en la vida social, comercial e política; los resultados producidos en las artes, las ciencias, la industria, etc., etc. Sin esto la historia agrada sin instruir, satisface momentáneamente a curiosidad, sin que suministre instrucciones para la vida¹⁶⁵. (MIRÓ, 1855, p. 592-593).

Dessa forma, enfatizando as causas, influências, consequências e a instrução que além de ser agradável, instrutiva e prática, as outras vantagens são:

Tratada así la historia, es decir, pragmáticamente, tiene para los niños animación y atractivos, y ejerce en ellos saludable influencia. Se hace además uso de los cuadros, porque al fin no puede prescindirse de la memoria, y es necesario auxiliarla. El primer cuidado en el estudio, de la historia, en general, dice Rollin ¹⁶⁶, ha de ser el establecen, orden para distinguir claramente los hechos, las personas, los tiempos, los lugares a lo cual contribuye mucho la cronología y la geografía, llamadas con razón los dos ojos de la historia, porque derraman mucha

¹⁶⁴ O ensino de história será útil e proveitoso seguindo o método pragmático, ou seja, considerando os fatos importantes em suas relações como causa e efeitos, fazendo com que as crianças deduzam de um ou de outro e que apliquem o resultado dessas considerações a vida prática. (MIRÓ, 1855, p. 592).

¹⁶⁵ “Seguindo esse método, não se fala das Cruzadas dizendo simplesmente: no século XI, empreenderam as Cruzadas os cristãos do Ocidente contra os infiéis que ocupavam então a terra santa, etc, etc, mas se exporá algumas causas que promoveram esta santa e heroica empresa; se indicará a importante influência que exerceu no espírito religioso, na vida social, comercial e política; os resultados produzidos nas artes, ciências, indústrias, etc,etc. Sem proceder dessa forma, a história apenas agrada sem instruir, satisfaz momentaneamente a curiosidade, mas não fornece instruções para a vida”. (MIRÓ, 1855, p. 593).

¹⁶⁶ Ignacio Miró se refere ao historiador francês Charles Rollin (1661-1741) e a sua obra póstuma *De la maniere d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au coeur (De l'histoire)*. (1741) (Da maneira de ensinar e estudar as belas artes para o funcionamento do espírito e do coração (Da história)).. Nessa obra, Rollin escreve as suas observações e leituras sobre a história e afirma a importância da disciplina para a aprendizagem da leitura; o desenvolvimento da moral, através dos exemplos de personagens cristãos; e, por fim, juntamente com a Geografia, para conhecer outras cidades ou países. (ROLLIN, 1741, p. 84-92).

luz y evitan toda confusión¹⁶⁷. (MIRÓ, 1855, p. 593).

Nesse sentido, a opção pelo método pragmático abrange os alunos – interesse e influência – e as disciplinas representadas como os “dois olhos da história”: a geografia e a cronologia (p. 593). Unidos, todos esses fatores auxiliam na memória, que, segundo Ignacio Miró, não pode ser ignorada na aprendizagem, e ordenam o ensino dos fatos e personagens (objetos da história) e os lugares (geografia), evitando assim, o excesso de informações, datas e personagens, denunciado pelo autor em sua análise sobre o ensino escolar espanhol do século XIX. Assim, a adoção do método pragmático prático é a solução apresentada pelo historiador, neste artigo, para o ensino confuso, cheio de datas e informações e a fragmentação do conhecimento histórico. Percebo que mais uma vez Ignacio Miró se contrapõe em suas prescrições, assim, chamo a atenção para as indicações sobre o método para as escolas primárias nos dois artigos elencadas no quadro (Quadro IV) a seguir:

Quadro IV: Os métodos prescritos

Fonte	Método
Historia	Intuição histórica, método intuitivo e quadros cheios de vida
<i>Historia (Escuelas Primarias)</i>	Quadros cheios de vida e método pragmático

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na leitura dos artigos *Historia* e *Historia (Escuelas Primarias)*

Postos em comparação, noto que Ignacio Miró, no *Diccionario*, escreve dois artigos que se diferem em relação a prescrição dos métodos de ensino, afinal, como, para o mesmo grau, são prescritos e defendidos quatro métodos de ensino? Não sei ao certo porque isso ocorre, mas destaco que, em seus escritos, o único método que Ignacio Miró assegura que usa em sua experiência em sala de aula e afirma que é o mais “indicado” para o ensino educativo é o pragmático, o que me leva a concluir que é esse o método prescrito e praticado por Ignacio Miró.

Outro tema abordado no artigo que também se relaciona a defesa por uma

¹⁶⁷ “Tratada assim a história, quer dizer, pragmaticamente, tem para as crianças animação e é atrativa e exerce neles uma influência saudável. No entanto, é preciso fazer o uso dos quadros porque, ao fim, não se pode ignorar a memória e é necessário auxiliá-la. O primeiro cuidado no estudo da história, em geral, diz Rollin, é de estabelecer uma ordem para distinguir claramente os fatos, as pessoas, os tempos, os lugares, os quais contribuem muito a cronologia e a geografia, chamadas com razão, como os dois olhos da história porque derramam muita luz e evitam toda a confusão”. (MIRÓ, 1855, p. 593).

ordem, ou um método no ensino educativo é a aproximação entre a cronologia e a história. Propondo uma ordem para o ensino educativo, Ignacio Miró adverte que o professor não precisa ensinar os conteúdos substantivos pelos anos, mas sim, em noções temporais gerais (séculos) para que o ensino educativo não seja marcado pelo excesso de datas, e sim, por uma apresentação geral, ordenada pelos séculos, assim:

Al recomendar el estudio de la cronología, estamos muy lejos de aconsejar que se entre en cuestiones difíciles y espinosas, ni que se dé idea precisa del año de cada acontecimiento, sino de los hechos en conjunto, y en general del siglo en que tuvieron lugar los acontecimientos más notables¹⁶⁸. (MIRÓ, 1855, p. 593).

Em defesa de um tempo cronológico secular, Ignacio Miró explica ao professor como a cronologia pode auxiliar no ensino educativo, indicando os recursos a serem utilizados:

Los mismos niños deben trazarse los cuadros, expresando, las épocas principales con algunas breves indicaciones. A este fin, en un pliego grande de papel, se destina una columna para cada millar de la historia antigua y otra para cada siglo de la moderna. Durante la lección anota el maestro en la columna conveniente el nombre de los personajes más importantes y la enunciación de los principales hechos. Expuesto este cuadro constantemente á la vista de los discípulos, no hay necesidad de sobrecargar tu memoria con multitud de fechas, trabajo casi completamente inútil, porque al cabo de poco tiempo se olvidan ó confunden entre sí¹⁶⁹. (MIRÓ, 1855, p. 593).

Além disso, na união entre história e cronologia, Ignacio Miró propõe que os séculos sejam contados por antes e depois de Jesus Cristo (p. 593) e, evitado o excesso de datas, o resultado desse ensino é a compreensão das relações entre os personagens e fatos históricos. Para isso, o historiador indica que o professor organize esse ensino em colunas (ou tabelas), uma para cada período da história –antiga, medieval ou moderna– e escreva nelas os séculos ou anos, personagens e acontecimentos mais importantes,

¹⁶⁸ “Ao recomendar o estudo da cronologia, estamos muito distantes de aconselhar que se entrem em questões difíceis e espinhosas, nem que se dê uma ideia precisa do ano de cada acontecimento, mas sim, nos referimos aos fatos em conjunto, e em geral, ao século em que ocorrem os acontecimentos mais notáveis.” (MIRÓ, 1855, p. 593).

¹⁶⁹ “As próprias crianças devem traçar os quadros, expressando neles, as épocas principais com algumas breves indicações. Para esse fim, com um pedaço grande de papel, se destina uma coluna para cada milênio da história antiga e outra para cada século da moderna. Durante a lição, o professor faz anotações na coluna conveniente o nome dos personagens mais importantes e a enunciação dos principais fatos. Exposto esse quadro constantemente à vista dos discípulos, não é necessário sobrecarregar a memória com uma multidão de datas, trabalho quase completamente inútil, porque, em pouco tempo, os alunos esquecem ou confundem essas datas entre si.” (MIRÓ, 1855, p. 593).

procedimento semelhante ao ensino por quadros explicado no artigo *Historia*. Procedendo dessa maneira, Ignacio Miró acredita que a cronologia, como conhecimento auxiliar para o ensino de história, não confunde, mas ajuda o aluno a se situar no tempo histórico e compreender as relações (p. 593). Além disso, Ignacio Miró afirma que devido às suas particularidades (alunos), o professor precisa optar por um método apropriado para escolher (fatos históricos e personagens), ordenar (por séculos), anotar (em tabelas) e enunciar, entendendo que, nesse grau de ensino, a educação moral é mais importante do que a intelectual. Dessa forma, ao comparar o método de ensino nas escolas primárias e secundárias (ou *enseñanza superior*), Ignacio Miró explica as diferenças entre eles:

Distinto debe ser el método de la enseñanza de la historia en las escuelas primarias del que se sigue en las de enseñanza secundaria, por requerirlo así la limitada comprensión de los niños, la preferencia que debe darse en aquellas a la educación moral sobre la intelectual, y el corto tiempo que los niños concurren a las mismas¹⁷⁰. (MIRÓ, 1855, p. 593).

Dessa forma, ao escolher um método de ensino, os professores precisam saber que as crianças pouco, ou nada, compreendem sobre o passado e, para reverter essa situação, esse passado deve ser apresentado como um exemplo, em sua relação com o presente, com informações gerais sobre os séculos e anos, enfatizando as ações humanas como exemplos a serem seguidos ou não. (MIRÓ, 1855, p. 593-594). De acordo com o Ignacio Miró, essa compreensão do passado como um exemplo justifica a prevalência da educação moral sobre a intelectual no ensino primário, o que coaduna com a função do ensino educativo que é ensinar as relações, fazendo com que os alunos entendam a importância do passado em seu presente e aprendam e pratiquem as lições advindas das causas e consequências.

Nesse sentido, o autor defende que o predomínio da educação moral sobre a intelectual é específica das escolas primárias, não devendo ocorrer nas secundárias, afinal, como os alunos compreendem as relações entre o passado e o presente, no segundo grau eles podem, com o auxílio do professor, fazer a crítica do passado e entender a ação dos homens, por meio dos seus interesses pessoais e políticos. (MIRÓ, 1855, p. 593-594). Já nas escolas primárias, Ignacio Miró explica que os professores devem ter cuidado ao escolher os fatos históricos a serem ensinados, pois existem aqueles exemplos de

¹⁷⁰ “O método de ensino de história nas escolas primárias deve ser diferente do método no ensino secundário por causa da limitada compreensão das crianças, é preferível prevalecer a educação moral sobre a intelectual, e também devido ao curto tempo que as crianças frequentam a escola. (MIRÓ, 1855, p. 593).

personagens e fatos históricos que são “repugnantes” e os que devem ser destacados:

En la historia de España, por ejemplo, pásese como por encima de ascuas sobre los reinados de los godos Turismundo, Teodorico, Teudis, Teudiselo, Viterico; mientras se hará una agradable detención al hablar de Ricardo de Wamba, de los Reyes Católicos y de otros monarcas que han dejado á la posteridad tan apreciables recuerdos¹⁷¹. (MIRÓ, 1855, p. 594).

Mais uma vez, Ignacio Miró separa a experiência histórica do país em defensores ou não do cristianismo: assim, os personagens representantes dos visigodos (Turismundo, Teodorico e etc.), advindos da Germânia e que não seguem os preceitos religiosos, são representados como inseridos em um tempo cronológico marcado pelos crimes e cinzas, governados por homens com corações perversos e cuja consequência foi o fim “horroroso” de todos eles. Diante desses “maus exemplos” da experiência espanhola, Ignacio Miró orienta aos professores que ensinem aos seus alunos quais foram as consequências de um povo que não seguem os preceitos cristãos, relacionando, mais uma vez, o presente, o passado e futuro para o desenvolvimento dessa nação católica. Uma prova disso são os fatos históricos e personagens que, de acordo com Ignacio Miró, são os bons exemplos que podem ser destacados pelos professores: “Deténgase, empero, en la relacion de aquellos hechos donde brilla la virtud, donde se encuentran excelentes modelos para arraigar en el corazon del niño un sentimiento noble y generoso”¹⁷². (MIRÓ, 1855, p. 594). Ainda sobre esses exemplos em que brilham a virtude, o historiador recomenda ao professor:

Encienda el maestro el amor patrio de sus discípulos al referirles los hechos gloriosos de nuestra historia; sin embargo, entusiásmese más por la excelencia de aquellos cuyos héroes no ciñen coronas salpicadas de sangre humana. Gloria es de España a batalla de Pavía¹⁷³; pero aun es más glorioso para ella el Parlamento de Caspe¹⁷⁴ y el descubrimiento

¹⁷¹ Na história da Espanha, por exemplo, passe por cima das cinzas dos reinados dos godos Turismundo, Teodorico, Teudis, Teudiselo, Viterico; enquanto faz uma agradável detenção ao falar de Ricardo de Wamba, dos Reis Católicos e de outros monarcas que deixaram à posteridade recordações apreciáveis”. (MIRÓ, 1855, p. 594).

¹⁷² “Detenha-se, contudo, na relação entre aqueles fatos nos quais brilham a virtude, onde se encontram excelentes modelos para estabelecer no coração da criança um sentimento nobre e generoso”. (MIRÓ, 1855, p. 594).

¹⁷³ Segundo Garzón, a Batalha de Pavia ocorreu na região de Pávia, na Itália, em 24 de fevereiro de 1525, sendo um confronto entre franceses e as tropas da Germânia e Espanha, saindo as últimas vitoriosas. (GARZÓN, 2005, p. 70).

¹⁷⁴ Também conhecido como *Compromiso de Caspe*, foi um pacto feito no ano de 1412 por representantes dos reinos espanhóis de Aragón, Valência e Cataluña para eleger o Rei Fernando de Antequera (1380-1412) depois da morte de Martin I de Aragón (1356-1410) que não tinha descendentes. (GARZÓN, 2005, p. 93).

del Nuevo Mundo¹⁷⁵. (MIRÓ, 1855, p. 594).

No destaque aos fatos mais gloriosos da experiência histórica espanhola, Ignacio Miró retorna ao tema do patriotismo no ensino, ao defender a escolha dos fatos históricos e personagens espanhóis que, segundo o historiador, influenciam na história da humanidade, como a descoberta do Novo Mundo em 1492 (p. 594). A escolha pelos fatos históricos da Batalha de Pavia (1525), Parlamento de Capes (1412) e a Descoberta da América (1492) não condiz com o limite imposto pelo historiador ao ensino dos fatos gloriosos da Espanha – coroas cingidas e salpicadas de sangue humano – , no entanto, esses fatos fazem parte de uma outra categoria expressa por Ignacio Miró para o ensino de história: eles são os representantes do que o historiador denomina de “grande influência” espanhola para a experiência da humanidade (p. 593-594). Prosseguindo em suas prescrições para o ensino educativo nas escolas primárias, Ignacio Miró explica como o professor deve proceder ao narrar a experiência histórica espanhola:

Visto esto, se pasará á hacer un estudio más detallado de la historia de España, dándole, no obstante, mayor ó menor extensión, según lo permitan la edad y disposición de los niños y demás circunstancias que el profesor debe tomar en consideración; sin detenerse en la historia contemporánea, pues este es terreno que difícilmente puede el maestro recorrer sin lastimarse¹⁷⁶. (MIRÓ, 1855, p. 594).

Entendo que, ao detalhar a experiência histórica espanhola, Ignacio Miro sugere que o professor deve adaptar a aulas para a idade, disposição dos alunos e demais circunstâncias (tempo disponível) e ter cuidado com os conteúdos da História Contemporânea. Com base nesses limites e cuidados, segundo Ignacio Miró: “[...] se dará á conocer á los niños la universal, trazándosela á grandes rasgos; llamando su atención sobre aquellos sucesos de más interés para la sociedad, y particularmente sobre los que tienen una relación más directa con nuestro país¹⁷⁷” (MIRÓ, 1855, p. 594-595). Para que essas mudanças promovidas pelo professor ocorram de fato, Ignacio Miró informa quais

¹⁷⁵ “Acenda o professor o amor pátrio dos seus discípulos ao lhes referir os fatos gloriosos de nossa história; porém, se entusiasme mais pela excelência daqueles cujos heróis que não tenha coroas cingidas e salpicadas de sangue humano. Gloria é da Espanha, a Batalha de Pavia, mas é ainda mais glorioso para a Glória da Espanha o Parlamento de Caspe e o descobrimento do Novo Mundo”. (MIRÓ, 1855, p. 594).

¹⁷⁶ “Visto isso, se fará um estudo mais detalhado da história da Espanha, lhe dando, não obstante, maior ou menor extensão segundo permitam a idade a disposição das crianças e demais circunstâncias as quais o professor deve levar em consideração; sem se deter na história contemporânea, pois nesse terreno é difícil o professor não recorrer sem se lastimar”. (MIRÓ, 1855, p. 594).

¹⁷⁷ “As crianças conhecerão a história universal, apresentada em traços largos, chamando a sua atenção para os sucessos de mais interesse para a sociedade e, particularmente, para aqueles que tem uma relação direta com nosso país”. (MIRÓ, 1855, p. 595).

os conteúdos substantivos da História Universal podem ser ensinados pelo professor, assim:

Para que el niño se forme una idea de la marcha lenta, pero progresiva de la civilización, creemos muy conveniente que se le haga una reseña cronológica de las principales invenciones y descubrimientos, insistiendo especialmente sobre la influencia que los más notables han ejercido a favor de la humanidad; enseñándole que si bien es al parecer la casualidad la que ha revelado cosas importantes y por tal los siglos ignoradas, se deben, sin embargo, al trabajo y al estudio los admirables efectos de todos los descubrimientos¹⁷⁸. (MIRÓ, 1855, p. 595).

Visando a compreensão da marcha lenta, mas progressiva da civilização, Ignacio Miró sugere uma resenha cronológica das invenções e descobrimentos que integram os conteúdos da História Universal e que também se destacam por sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade. Essa resenha cronológica, como um recurso para ordenar o ensino educativo, deve conter as informações mais importantes sobre o conteúdo a ser ensinado e poucas datas, separadas por séculos. Procedendo dessa forma, o historiador afirma que o aluno compreende como se forma a civilização e se interessa pelo estudo da história. (p. 594). Outra indicação para a História Universal é com relação às versões sobre a “casualidade das revelações de coisas importantes” (p. 595): elas devem ser ensinadas como o resultado do trabalho e estudo do homem e não como “inspirações divinas” (p. 595). Contrário à ação divina nas descobertas e invenções que mudam os rumos da humanidade, o historiador afirma que o professor precisa mostrar ao aluno, desde cedo, as vantagens do comprometimento do homem com os seus estudos e evolução dos homens e, para isso, cita como exemplo de invenções poderosas: “[...] la brújula, de la imprenta, de la vacuna, de los ferro-carriles, de los telégrafos eléctricos y de otros portentosos inventos¹⁷⁹”. (MIRÓ, 1855, p. 595).

Prosseguindo em suas indicações para as escolas primárias, depois de ensinar sobre os fatos e personagens da História Universal, Ignacio Miró afirma que o próximo conteúdo a ser abordado é o referente a história local, ou “del pueblo que les vió nacer”

¹⁷⁸ “Para que a criança forma uma ideia da marcha lenta, mas progressiva da civilização, acreditamos ser muito conveniente que seja feita uma resenha cronológica das principais invenções e descobrimentos, insistindo, especialmente, na influência que os mais notáveis exerceram a favor da humanidade; ensinando que pode parecer que a casualidade revelou coisas importantes e que por tantos séculos foram ignoradas, mas que essas revelações se devem, contudo, ao trabalho e ao estudo dos admiráveis efeitos de todos os descobrimentos”. (MIRÓ, 1855, p. 595).

¹⁷⁹ “A bússola, imprensa, vacina, ferrovias, telégrafos elétricos e de outros inventos poderosos”. (MIRÓ, 1855, p. 595).

(p. 595), pois:

[...] convendrá que al encargarse el maestro de la dirección de una escuela, se entere bien de la historia de aquel pueblo y de lo que en cierre más digno de ser conocido, para hallarse en disposición de transmitir con provecho estos conocimientos á sus discípulos. Referirá a estos el origen de la población, los hechos históricos que en ella hayan tenido lugar, les enseñará á conocer y apreciar sus monumentos, sus bellezas, sus glorias, los hombres que haya producido eminentes por su virtud ó saber, y hará que no ignoren sus tradiciones, deslindándoles con discreción lo cierto de lo fabuloso¹⁸⁰. (MIRÓ, 1855, p. 595).

Nesse estudo da experiência local, Ignacio Miró orienta ao professor encarregado pela direção da escola de pesquisar sobre a história da comunidade, separar, ou seja, criticar o que é certo e fabuloso e, por fim, escolher quais personagens e fatos históricos serão ensinados, tendo como objetivo a manutenção das tradições locais. Segundo Ignacio Miró, em relação a história local é necessário separar o certo do fabuloso e desenvolver nos alunos o sentimento de pertencer a comunidade, algo agradável e benéfico para ambos. Nas palavras de Ignacio Miró:

Esta ocupación será muy agradable al niño y de muy trascendentales consecuencias. Cuando esta práctica se difunda, no veremos destruirse con estupidez los monumentos más ó menos importantes que conserva cada pueblo; el amor á nuestras glorias se desarrollará en el tierno corazón de los niños, no siéndoles más tarde indiferente la suerte de su patria. En suma y, cuando un viajero recorra nuestra península admirará que un niño pueda servirle de excelente guía para alzarse con los recuerdos y bellezas de todos los pueblos. También al maestro le será muy ventajoso este estudio, porque le hará cobrar más afición al lugar donde debe pasar sus días; y en cambio del interés que con esta enseñanza probará tomar á favor de la población, se granjeará de la misma el aprecio y gratitud¹⁸¹. (MIRÓ, 1855, p. 595).

¹⁸⁰ “Convém que o professor encarregado da direção da escola se inteire bem da história daquele povo e sobre o que é mais digno de ser conhecido, para falar com disposição em transmitir com proveito esses conhecimentos aos seus discípulos. O professor se referirá à origem da população, dos fatos históricos que ocorreram, ensinará a conhecer e apreciar os monumentos, suas belezas, glórias, os homens mais eminentes pela sua virtude ou saber, e fará com que os alunos não ignorem suas tradições, separando, de forma discreta, o certo do fabuloso”. (MIRÓ, 1855, p. 595).

¹⁸¹ “Esta ocupação será muito agradável a criança e de consequências transcendentais. Quando esta prática se propaga, não veremos destruídos com estupidez os monumentos, mais ou menos, importantes conservados por cada povo; os amores às nossas glórias se desenvolverão no tenro coração das crianças, não sendo elas, mais tarde, indiferentes a sorte de sua pátria. Em suma, quando um viajante vier a nossa península, ficará admirado que uma criança lhe possa servir de excelente guia para falar das recordações e belezas de todos os povos. Também ao professor será muito vantajoso esse estudo, porque irá ter o sentimento pelo lugar onde deve passar os seus dias e, em troca do interesse por esse ensino em favor da população, o professor ganhará deles apreço e gratidão”. (MIRÓ, 1855, p. 595).

Identifico que, na descrição do último passo do ensino de história para as escolas primárias, as vantagens do ensino da história local abrangem tão somente a pesquisa do professor, mas também o sentimento de pertencimento e o respeito aos monumentos históricos. Segundo o historiador, o pertencimento se associa a um sentimento de orgulho pelas glórias locais que, tem como consequência, a não indiferença em relação a pátria (p. 594).E, para justificar essa posição, Ignacio Miró cita os benefícios não só para os alunos, mas também para os professores e comunidades, envolvendo todos em uma única missão: demonstrar, através do ensino de história local, a importância do sentimento de pertencimento (p. 595).

Na conclusão do artigo, Ignacio Miró justifica que as suas defesas fazem parte do que ele acredita serem os procedimentos e métodos adequados para o ensino escolar de história nas escolas primárias e, se alguém tiver dúvidas sobre isso, afirma que ele mesmo utiliza esses métodos na escola primária em que é professor, sendo que é essa experiência que justifica a utilidade do ensino educativo proposto. Segundo Ignacio Miró, a sua experiência como professor lhe convence de que ele possui: “Una larga y constante aplicacion de él en la escuela me ha convencido de su utilidad¹⁸²”. (MIRÓ, 1855, p. 595-596).

Finalizados os artigos, percebo que ambos, apesar de estarem no mesmo *Diccionario*, se contradizem, o que me leva acreditar que foram escritos em momentos diferentes. No entanto, essas contradições acabam por aqui: em seu último escrito, apresentado na próxima subseção, sobre o ensino de história educativo, Ignacio Miró discute a sua atuação profissional e experiência no ensino de história, justificando que, as suas escolhas pelo ensino educativo são embasadas em sua larga experiência e produção sobre a história. Assim, mantendo o mesmo tom pessoal nas indicações sobre o método para o ensino educativo, quarenta e quatro anos depois, Ignacio Miró escreve a obra *La enseñanza de la historia en las escuelas* (1889), considerada, por seus comentadores, a mais importante de toda a sua produção bibliográfica. O diferencial dessa obra é que o único personagem é Ignacio Miró: um professor e diretor aposentado e “cheio de dias” que escreve cartas sobre o ensino de história para um sobrinho e filho político, nas quais desenvolve as suas defesas e justificativas por um ensino de história educativo, expressas em suas escolhas teóricas e metodológicas e que reafirmam a necessidade de, anos depois, de uma “mudança urgente no ensino escolar de história” (MIRÓ, 1889, p.44), a mesma

¹⁸² “Uma constante aplicação naquela escola me convence de sua utilidade”.(MIRÓ, 1855, p. 595-596).

mudança sugerida em 1855, no artigo *Historia e Historia (Escuelas primarias)*.

4.2 O fundamento pedagógico do ensino educativo: o último escrito (1899)

A obra *La enseñanza de la historia en las escuelas* é escrita por Ignacio Miró em uma fase diferente de sua vida: depois anos de experiência como professor e diretor escolas em Catalunha, Manresa e Barcelona, o espanhol, agora, aposentado, apresenta uma obra com “conselhos e observações úteis aos professores” (MIRÓ, 1889, p. 5). Seu objetivo é: “[...] establecer principios de los cuales vayan deduciéndose las reglas á que, á mi entender, debe sujetarse el Profesor para la explicación de la Historia [...]”.¹⁸³ (MIRÓ, 1889, p. 6). Para cumprir a tarefa Miró declara que retirará os princípios dos cânones da história e filosofia e transformá-los em regras específicas para os professores ensinarem história. (MIRÓ, 1889, p. 6). Ignacio Miró volta a defender o seu ensino educativo, mas ao contrário dos artigos, ele não mais prescreve os conteúdos substantivos. Na carta IV, o historiador afirma: “No olvides, mi amado Domingo, que trato de la enseñanza de la Historia en las escuelas de instrucción primaria”¹⁸⁴. (MIRÓ, 1889, p. 20). Para esses professores, Ignacio Miró explica qual o fim principal do ensino é

[...] sacar de los hechos realizados en lo mundo, y de los cuales tenemos conocimiento, estudiados en lo posible, sus causas y efectos, consecuencias ó más bien provechosas lecciones que nos enseñen y nos muevan, así a los pueblos como á los individuos, á obrar siempre según la ley divina, la recta razón y la justicia nos lo exigen¹⁸⁵. (MIRÓ, 1889, p. 9).

Com base nesse fim, Ignacio Miró afirma que ensinar história consiste em retirar dos fatos históricos as suas causas e consequências e as lições para a vida, o bem-estar social, sendo esse ensino prático e teórico marcado pela relação do passado com o

¹⁸³ “[...] establecer principios pelos quais se deduzem as regras que, ao meu entender, deve se sujeitar o Professor para a explicação da história [...]”. (MIRÓ, 1889, p.6).

¹⁸⁴ “Não se esqueça, meu amado Domingo, que trato do ensino de história nas escolas de instrução primária”. (MIRÓ, 1889, p. 20).

¹⁸⁵ “[...] tirar dos fatos ocorridos no mundo, e dos quais temos conhecimento, estudados no possível, as suas causas e efeitos, consequências ou as mais bem proveitosas lições que nos ensinam e nos movam, assim aos povos como aos indivíduos, a trabalhar sempre segundo a lição divina, a reta razão e a justiça que nos exigem”. (MIRÓ. 1889, p. 9).

presente. Assim, justificando o passado como um exemplo para o presente e as lições práticas da história, Ignacio Miró informa a vantagem do estudo da História: “[...] hacer utilísimas aplicaciones al mejoramiento moral de si mismo, y contribuir en su día, en cuanto pueda, al bien de sus semejantes”¹⁸⁶. (MIRÓ, 1889, p. 10).

Criticando o positivismo¹⁸⁷ e defendendo o conhecimento científico apoiado nos fatos observados e mediados por uma teoria, Ignacio Miró afirma que, tanto na história escrita quanto na ensinada, os historiadores e professores obscurecem e menosprezam esses fatos: “Hay muchos, muchísimos puntos históricos que, en vez de aclararse, van oscureciéndose con motivo del empeño que hay en que desaparezca la única base que tienen: la tradición”¹⁸⁸. (MIRÓ, 1889, p. 25). Em seguida, Ignacio Miro apresenta ao leitor as características do ensino de história educativo: em vez de conteúdos substantivos marcados *monumentos de pedantería* (p. 28), prudência e amenidade. A expressão *monumentos de pedantería* (p. 28) se associa ao excesso de informações no ensino e é uma crítica específica aos professores que ensinam sobre o que não sabem ou se deixam levar pela erudição no ensino escolar. (p. 30), assim: “O ensino dever ser claro para que se distingam bien las épocas y períodos, se vea la relación de unos sucesos com otros, de las causas con efectos”¹⁸⁹. (MIRÓ, 1889, p. 29). Os professores devem “economizar nombres y fechas innecesarios y el que sirva la repetición de la lección del día anterior, unas veces reducida, y alguna otra más ampliada, según las circunstancias, como de introducción á la del día”¹⁹⁰. (MIRÓ, 1889, p. 29).

Com essas indicações, constato que as habilidades requeridas aos alunos são distinguir e relacionar, enquanto os professores devem ser capazes de bem escolher e revisar. A prudência ou limite no conteúdo histórico, a ênfase nas relações e nas revisões para ensinar as novas lições através do conhecido são elementos necessários para a

¹⁸⁶ “[...] fazer aplicações úteis para o melhoramento moral de si e contribuir no seu dia, em quanto possa, para o bem dos seus semelhantes”. (MIRÓ, 1889, p. 10).

¹⁸⁷ Corrente filosófica francesa surgida no século XIX que tem como principal teórico e divulgador Augusto Comte (1798-1857). Em sua acepção sobre o termo “positivo”, Comte o define como “real”, oposto ao “quimérico” e que se caracteriza por uma “constante dedicação a pesquisas verdadeiramente acessíveis à nossa inteligência, com exclusão permanente dos impenetráveis mistérios[...]”. (COMTE, 1983, p. 62).

¹⁸⁸ “Existem muitos, muitíssimos, pontos históricos que, em vez de se tornarem mais claros, vão se escurecendo devido ao empenho que existe em fazer com que se desapareça a única base que esses pontos têm: a tradição”. (MIRÓ, 1889, p. 25).

¹⁸⁹ “A clareza nas explicações, necessária em todas as matérias, é especialmente na História para que se distingam bem as épocas e períodos, se veja a relação entre os sucessos, das causas e efeitos”. (MIRÓ, 1889, p. 29).

¹⁹⁰ “[...] economizar nomes e datas desnecessárias e que sirva a repetição de cada lição do dia anterior, umas vezes reduzida, outras ampliada segundo as circunstâncias, como uma introdução do dia”. (MIRÓ, 1889, p. 29).

mudança no ensino de história tão defendida por Ignacio Miró: ensinar uma lição de história não é fazer um discurso oratório, mas ser ameno, pois “toda su habilidade há de consistir en lograr que los discípulos le entiendan bien y saquen de la lección verdadero provecho bajo todos los conceptos¹⁹¹”. (MIRÓ, 1889, p. 30). Em uma atividade na qual o aluno é o centro, os professores de história têm por objetivo fazer com que o ensino de história cumpra a sua função teórica e prática no presente: compreender, através do estudo do passado, as lições da história e retirar delas os ensinamentos práticos para o presente. Dessa forma, cabe ao professor

[...] dar animación á lo que cuente, las descripciones de los hechos deben hacerse con tal viveza y tener tal colorido, que captiven la atención de los alumnos y les inspiren gran interés; así se fija la explicación de tal modo en la memoria que jamás se borra; así se arraigan en su corazón sentimientos nobles y generosos¹⁹². (MIRÓ, 1889, p. 30).

Aqui percebo a importância do princípio da amenidade: é ele que aproxima o professor do mundo do aluno, através dos contos já conhecidos e uso da imaginação, efetivando um ensino educativo, animado, com descrições vivas e coloridas que objetivam desenvolver a atenção, interesse e fixar na memória para, depois, desenvolver no coração sentimentos nobres e generosos. Nesse sentido, entendo que Ignacio Miró não critica o desenvolvimento da memória no ensino, mas sim, o excesso da memorização de datas e nomes desinteressantes e que não possuem uma relação com o presente. A memorização dos fatos e nomes escolhidos pelo professor ajuda na compreensão da relação entre o passado e o presente e na apresentação do passado como um exemplo. O princípio do zelo também se vincula a uma relação mais próxima com o aluno, pois denota afeto (p. 33). Discutindo sobre a importância desse princípio, Ignacio Miró se questiona: de que adianta o professor ser inteligente se ele não tem zelo, cuidado, para explicar as lições aos seus alunos? A resposta é a definição da importância do zelo para o professor:

El celo da al que lo tiene ojos de lince, con los que descubre aun las menores circunstancias del acontecimiento que se refiere, y que pueden aprovecharse como medio eficaz de su educación moral; aguza, además, el poder de su ingenio para hacer de aquél oportunas

¹⁹¹ “Toda sua habilidade consiste em fazer com que os discípulos o entendem bem e tirem da lição um verdadeiro proveito sob todos os conceitos”. (MIRÓ, 1889, p. 30).

¹⁹² “[...] deve dar animação para o que conta, as descrições dos fatos devem ser feitas com tal intensidade e ter tal colorido, que cativem a atenção dos alunos e lhes inspirem um grande interesse; assim, se fixa a explicação de tal modo na memória que jamais se elimina; assim cria raízes em seu coração sentimentos nobres e generosos”. (MIRÓ, 1889, p. 30).

aplicaciones¹⁹³. (MIRÓ, 1889, p. 34).

Em se tratando do professor zeloso, Ignacio Miró afirma que o dever desse profissional é pensar nos alunos e pouco em si e não se esquecer, principalmente, que os alunos são o centro do ensino escolar.

[...] es no sólo conveniente, sino necesario, que sepa poner sus lecciones al alcance de sus discípulos pensando muy poco en sí mismo y mucho en ellos, en su edad y en otras circunstancias que les son inherentes; no olvidando en sus explicaciones que no las da sentado en una cátedra de Universidad, y no creyendo que sus oyentes son miembros de una Academia científica ó literaria¹⁹⁴. (MIRÓ, 1889, p. 35).

Criticando a falta de zelo dos professores, o historiador atenta para as diferenças entre os ensinos de história nas universidades e em academias, científicas ou literárias, frequentadas pelos historiadores e afirma que são as especificidades do ensino escolar: os alunos (idade e outras circunstâncias, como o tempo ou a realidade da escola) devem ser a principal preocupação do ensino escolar de história. Em oposição aos frequentadores das academias científicas e literárias¹⁹⁵, Ignacio Miró propõe aos professores que dialoguem, questionem os seus alunos sobre os pontos chaves do conhecimento histórico (a indicação das causas e consequências e as lições da história para o presente) e expliquem o sentido das palavras técnicas da história (civilização, progresso, liberdade, dentre outras). Efetuadas essas ações, o ensino de história mantém a sua proposta educativa, pois cumpre a sua função que é retirar do passado as relações entre as causas e consequências que ensinam para o presente (p. 36). Com isso, todos os professores de história prestarão

á la patria uno de los más transcendentales servicios, y a las familias de nuestros alumnos les daremos un irrecusable testimonio de gratitud por el honrosísimo acto de confianza que efectuaron al encomendarnos la

¹⁹³ “O zelo dá ao que tem olhos de águia, com a descoberta das menores circunstâncias do acontecimento a que se refere e que possam ser aproveitadas como meio eficaz para a educação moral; aguça também o poder de sua sagacidade para fazer oportunas aplicações”. (MIRÓ, 1889, p. 34).

¹⁹⁴ “[...] não é só conveniente, mas necessário que o professor saiba colocar as suas lições ao alcance dos alunos, pensando pouco em si mesmo e muito neles, em sua idade e em outras circunstâncias, que lhes são inerentes; não esquecendo, em suas explicações, que elas não são dadas em uma cátedra de Universidade e não acredite que seus ouvintes são membros de uma academia literária ou científica”. (MIRÓ, 1889, p.35).

¹⁹⁵ “Efectivamente, cuando un hábil profesor entabla un diálogo con alguno de sus discípulos, referente á la materia que tienen explicada, ya pidiéndole aclaraciones sobre algún punto, ya para que fije el sentido ó sentidos de sus palabras, ya para indicar las causas de un efecto conocidas, ó los efectos que pueden emanar de una causa dada [...]” Efectivamente, quando um hábil professor realiza um diálogo com alguns dos seus discípulos sobre a matéria já explicada, e lhe pede esclarecimentos sobre algum ponto, para que fixe o sentido ou sentidos de suas palavras, já para indicar as causas e efeitos conhecidos, ou os efeitos que podem emanar de uma dada causa. (MIRÓ, 1889, p. 35-36).

instrucción y educación de sus hijos, y de éstos esperemos que harán con su proceder que podamos honrarnos con decir: Estos fueron discípulos nuestros¹⁹⁶. (MIRÓ, 1889, p. 36-37).

O magistério cumpre, portanto, uma missão cívica e uma missão “religiosa, moral e social” (MIRÓ, 1889, p. 36). A limitação dos conteúdos tem como base a prudência, explicada pela exclusão dos pontos complicados e questionáveis e adaptação do conteúdo a idade e inteligência dos alunos, devendo, os professores, deixar a crítica aos pontos questionáveis aos historiadores. E é desse modo que Ignacio Miró diferencia as funções dos professores de história e dos historiadores: aos profissionais da escrita da história, cabe criticar os pontos “questionáveis e complicados” e, aos professores de história, adaptá-los, ou transpô-los, para a educação escolar, tendo sempre, como base, os alunos. Essa função educativa (como já comentamos) é orientada por “rudimentales leyes pedagógicas” (p.122), nas quais, as revisões e as perguntas possuem papel relevante para o desenvolvimento intelectual do aluno. As vantagens do ensino, por meio das perguntas e revisões, são expressas quando Ignacio Miró explica o método do ensino de história nas escolas primárias, enfatizando a sua distribuição, as lições e os procedimentos do professor, nessa perspectiva:

Además el estudio de dicha asignatura que se da en días alternos, puede distribuirse, a lo sumo, en sesenta lecciones, dejando cuando menos un mes, ó sean doce ó trece lecciones, para el repaso general, si se quiere, como debe quererse, que el alumno pueda hallarse en buena disposición para presentarse á los exámenes de prueba de curso. Es imposible que, sin falta á las más rudimentales leyes pedagógicas, pueda el profesor descender á detalles innecesarios y preguntar cómo se debe á los discípulos, cuyo desarrollo intelectual se verifica muchísimo más por medio de las preguntas que se les hacen, que por las explicaciones que se les dirigen¹⁹⁷. (MIRÓ, 1889, p. 122).

É recorrente o recurso da revisão nos escritos de Ignacio Miró. Por meio desse expediente, os alunos compreendem os personagens e fatos históricos centrais e as relações, entre causas/consequências e passado/presente. Ignacio Miró também

¹⁹⁶ “Prestaremos a pátria um dos mais transcendentais serviços e às famílias de nossos alunos lhes daremos um irrecusável testemunho de gratidão pelo honroso ato de confiança que efetuarem ao nos encomendar a instrução e educação dos seus filhos e, desses filhos, esperamos que, com os seus atos, que possamos nos honrar em dizer: Esses foram nossos discípulos”. (MIRÓ, 1889, p. 37).

¹⁹⁷ “Ademais, o estudo dessa disciplina, que ocorre em dias alternados, pode ser distribuído, em suma, em sessenta lições, deixando, quando menos, um mês, ou seja, doze ou treze lições, para a revisão geral, se quiser, como deve querer, que o aluno possa ter boa disposição para os exames finais. É impossível que, sem faltar as mais rudimentares leis pedagógicas, o professor se atente a detalhes desnecessário, mas sim, faça perguntas aos discípulos, cujo desenvolvimento intelectual se verifica muito mais por meio das perguntas que são feitas a eles, do que pelas explicações”. (MIRÓ, 1889, p. 122).

representa o recurso de revisar os conteúdos como uma forma de valorizar o conhecimento dos alunos, fazer perguntas, medir a aprendizagem, relacionar, limitar e centrar a o ensino no aprendizado do aluno. Assim, por meio da revisão, um outro recurso ganha importância nos escritos do historiador: as perguntas do professor e as respostas dos alunos. São procedimentos importantes para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Outro recurso importante para essa mudança é o planejamento das aulas: “De aqui puede también deducirse la relación que existe entre la preparación indispensable que, para llenar bien su cometido, deben hacer los profesores de las dos citadas categorías¹⁹⁸”. (MIRÓ, 1889, p. 122-123). Transformado o planejamento em ações, por fim, o papel do professor no ensino educativo efetiva-se no planejar, criticar, limitar, ensinar, revisar e perguntar.

Após as características intelectuais do professor, Ignacio Miró discute as morais: ser exemplo para os alunos e possuir um triplo amor —pelos alunos, humanidade e pela pátria. O professor deve “educar instruindo” para que os alunos aprendam com os exemplos da história, uma disciplina que melhor apresenta a “moral em ação”.

[...] En la relación escrita de un hecho histórico, serán muchas veces pocas palabras, y quizás una sola, las que podrán emplearse para calificarle desde el punto de vista moral; pero cuando la relación es de palabra, en cuyo caso el profesor, sea de primera ó de segunda enseñanza, ha de instruir educando, y en ciertos casos diríamos mejor educar instruyendo, ha de aprovechar las buenas ocasiones, que ninguna otra asignatura le proporciona con tanta frecuencia como la Historia, para presentar na moral en acción, de modo que mueva el ánimo de los alumnos a amar entrañablemente la virtud y á aborrecer el vicio de todas veras¹⁹⁹. (MIRÓ, 1889, p. 154-155).

Em sua defesa pelo “ensino instrutivo”, Ignacio Miró retoma a importância da seleção dos atos de virtude e de vício. Como exemplo de um mau herói é citado, mais uma vez, Napoleão Bonaparte. Os franceses consideram-no um estadista, mas a historiografia espanhola demonstra, com os fatos históricos e a crítica, que ele não faz parte desse grupo, pois os “verdadeiros herois” são admirados, faróis, guias, exemplos

¹⁹⁸ “Aquí, también se pode deduzir a relação que existe entre a preparação indispensável que, para realizar essas funções, devem fazer os professores das duas citadas categorias”. (MIRÓ, 1889, p. 122-123).

¹⁹⁹ “[...] Em relação a escrita de um fato história, serão muitas vezes poucas palavras ou, quem sabe, apenas uma, as que podem ser empregadas para serem qualificadas no ponto de vista moral; no entanto, quando a relação é de palavra, no caso, em que o professor, seja do primeiro ou segundo ensino, tem de instruir o educando, e em certos casos, diríamos melhor *educar instruindo*, tem de aproveitar as boas ocasiões, que nenhuma outra disciplina proporciona com tanta frequência como a história, para apresentar a moral em ação, de modo que mova o ânimo dos alunos para amar, de modo saudoso, a virtude e detestar o vício”. (MIRÓ, 1889, p. 154-155).

atemporais e virtuosos (p. 157-158). Também é necessário saber escolher, dizer, esconder e calar.²⁰⁰ ou seja, limitar e cumprir a função moral do ensino educativo nas escolas primárias (p.160). Com essas ações, o historiador explica como os professores devem proceder ao ensinar as quatro idades da história (Antiga, Idade Média, Moderna e Contemporânea):

El profesor debe explicar las lecciones, aclarar los puntos confusos ó oscuros, indicar las causas y las consecuencias de los acontecimientos y, sin engolfarse en reflexiones filosóficas que no entenderían los discípulos, hacerles ver la marcha general de la Humanidad [...]201. (MIRÓ, 1889, p. 168).

Com essa indicação dos procedimentos, percebo as características e funções de seu ensino de história que tem como base os estudos educativos, a prudência e as relações de causas e consequências para um ensino centrado no aluno e em seu desenvolvimento. Nas palavras do historiador, esses procedimentos resultam no “verdadeiro fundamento pedagógico para o ensino de história” (MIRÓ, 1889, p. 193) e podem ser utilizados, seguindo o critério do professor, na instrução primária e secundária. Dessa forma:

Al buen criterio del profesor deajo el fijar la dosis que debe tomar de cada uno de aquellos elementos educativos, y hasta la forma especial de propinarlos, según las circunstancias especiales de su clase ó escuela, para asegurar más un éxito completamente bueno202. (MIRÓ, 1889, p. 193).

Finalizando as suas orientações para as escolas primárias, Ignacio Miro discute o ensino escolar de história na instrução secundária e nas creches. Sobre as creches, o historiador alerta para as suas especificidades: a idade dos alunos e a necessidade de ensinar todas as matérias.

²⁰⁰ “Para que de la Historia pueda sacarse abundante y variado fruto de sana moral, es indispensable que el profesor que la enseñe procure adiestrarse en tener la habilidad y el acierto en saber elegir, decir, velar y callar, según convenga á la moralidad de los alumnos, siguiendo los consejos de la más delicada prudencia.” (MIRÓ, 1889, p. 160). Para que da História se possa tirar frutos da sã moral abundantes e variados é indispensável que o professor que a ensine procure se acostumar a ter a habilidade e o acerto em saber elegir, dizer, esconder e calar, segundo convenha a moralidade dos alunos, seguindo os conselhos da mais delicada prudência. (MIRÓ, 1889, p. 160).

²⁰¹ O professor deve explicar as lições, deixa claro os pontos confusos ou escuros, perceber as causas e as consequências dos acontecimentos e, sem se perder em reflexões filosóficas que os discípulos não entendem, fazer com que eles vejam a marcha geral da Humanidade [...]. (MIRÓ, 1889, p. 168).

²⁰² Ao bom critério do professor, deixo o fixar a dose em que deve ter cada um daqueles elementos educativos e até a forma especial de experimentá-los, segundo as circunstâncias especiais de sua classe ou escola, para assegurar um bom êxito. (MIRÓ, 1889, 193).

[...] es necesario que se presenten á su naciente, pero viva imaginación, cuadros muy animados de escogidos hechos históricos, no sólo bien descritos oralmente, sino que impresionen además el sentido de la vista por medio de láminas de correctos dibujos y con buen gusto iluminadas²⁰³. (MIRÓ, 1889, p. 194).

Além dos recursos da imaginação, descrições detalhadas e desenhos com cores vivas, o professor deve fazer prevalecer a educação sobre a instrução e um discurso mais curto e claro, adaptado à idade e conhecimento dos alunos (p.194). Seguindo essas indicações, o historiador afirma que: “[...] se aumenta su curiosidad, se ejercita sin esfuerzo su memoria y van acaudalando de un modo asombroso, pero natural, un crecidísimo número de útiles conocimientos referentes á la Historia²⁰⁴”. (MIRÓ, 1889, p. 194). Ignacio Miró afirma que o maior erro dos professores nesse grau é o de não planejar as suas aulas de acordo com o tempo disponível e desenvolvimento dos alunos. O equívoco é semelhante ao dos pintores que, avistando uma tela em branco, não medem as proporções dos objetos e pintam cada um de uma altura (p.199). Para o historiador, o planejamento e o agrupamento, tanto dos alunos quanto dos conteúdos, são fundamentais para o ensino de história e devem ser realizados da seguinte forma: “Considero los alumnos divididos em três secciones, siendo simultáneo el sistema de enseñanza, y destinando para la de Historia tres lecciones semanales, con la duracion de cuarenta y cinco minutos cada una²⁰⁵”. (MIRÓ, 1889, p. 201). Assim, através do método simultâneo, respeita as condições singulares desse nível de ensino. A idade e o aprendizado são as características levadas em conta na separação dos alunos, agrupando os mais desenvolvidos com os menos desenvolvidos. Surge então a divisão em três seções, para que o aluno

aprenda la Historia de manera que constituya um todo completo, em sus perfiles generales; pero que vaya desarrollándose y presentando más detalles, á medida que va pasando de una á otra sección de modo que crezcan como capas concentricas²⁰⁶. (MIRÓ, 1889, p. 201).

²⁰³ [...] é necessário que se apresente a sua nascente, mas viva imaginação, quadros muito animados de fatos históricos escolhidos, que devem ser não só bem descritos oralmente, mas também devem impressionar o olhar dos alunos por meio de folhas com desenhos corretos e bem coloridos. (MIRÓ, 1889, p. 194).

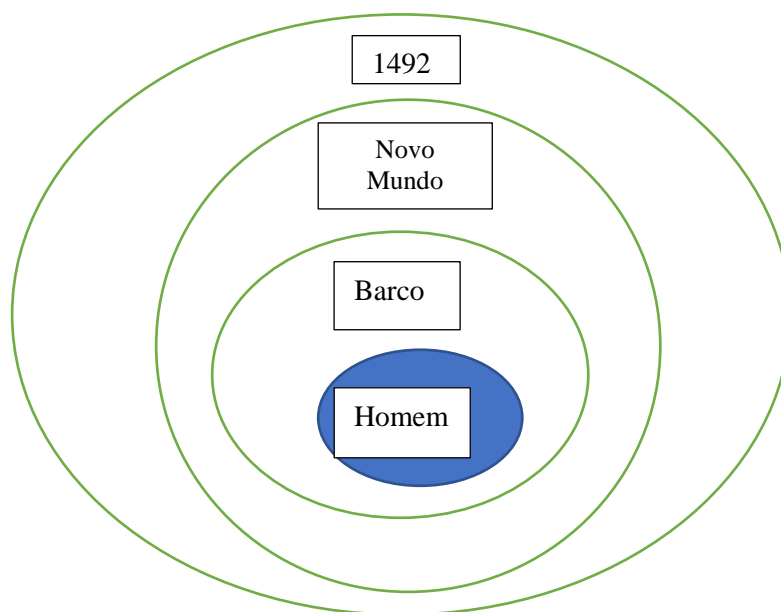
²⁰⁴ “[...] se aumenta a sua curiosidade, se exercita, sem esforço, a sua memória e enriquece, de forma assombrosa, mas natural, um número crescente de conhecimentos úteis sobre a História”. (MIRÓ, 1889, p. 194).

²⁰⁵ “Considero os alunos divididos em três seções, sendo o sistema de ensino simultâneo, e destinado para a História três lições semanais com a duração de quarenta e cinco minutos de cada uma”. (MIRÓ, 1889, p. 201).

²⁰⁶ “[...] aprenda a História de maneira que ela se constitua um todo completo, em seus perfis gerais, mas que se desenvolva e se apresente, cada vez mais, detalhes na medida em que se passe de uma a outra seção, de modo que esses detalhes cresçam como capas concêntricas”. (MIRÓ, 1889, p. 201).

O método concêntrico é principal estratégia de comunicação. Ignacio Miró informa que as três seções estão interligadas e, na medida em que se passa de uma seção a outra, os detalhes aumentam, mas não perdem os elementos centrais do ensino (p. 200). Saliento que o método das *capas concéntricas* referenciado por Miró é conhecido, na didática da história, como método cíclico ou concêntrico. De acordo com Joan Santacana e Joaquin Prats, o professor, ao utilizar o método cíclico ou concêntrico no ensino de história inicia a explicação pelos fatos históricos mais próximos da realidade dos alunos, variando o seu sentido cronológico através de uma sucessão regular de narrativas que se desenvolvem sem interrupções e na mesma ordem. (PRATS; SANTACANA, 2011, p.60). Para melhor entender a aplicação do método cíclico no ensino de história exemplifico essa proposta em um conteúdo do ensino de história considerado uma vulgata histórica²⁰⁷: a Descoberta da América.

O navegador Cristóvão Colombo, juntamente com a sua tripulação, chegaram na Ilha de Guanahani (Bahamas), posteriormente denominada pelos colonizadores de San Salvador, no ano de 1492. Pensemos como esse conteúdo seria explicado através do método cíclico ou concêntrico por meio da seguinte representação:



Dessa forma, de acordo com o proposto no método cíclico, ao se explicar o

²⁰⁷ De acordo com Itamar Freitas, vulgata histórica corresponde aos temas, ou conteúdos, que todo indivíduo deveria conhecer sobre o mundo em uma determinada época. (FREITAS, 2009, p.44).

conteúdo da Descoberta da América, o professor deve abordar do geral ao específico, do próximo ao mais distante da realidade do aluno: primeiro, apresenta uma ideia geral, a de homem (europeu), por ser mais próximo da realidade do aluno. Após, explicar como o barco (grandes invenções) se tornou essencial para a Descoberta de um Novo Mundo (América) no ano de 1492. Destaco que no conteúdo da Descoberta da América apresentado de acordo com a realidade mais próxima do aluno, o ano (1492) e o nome do navegador (Cristóvão Colombo) não possuem tanto destaque no acontecimento histórico, pois o conteúdo é apresentado como se fosse um processo: algo que deve ser compreendido pelo seu início, meio e fim e não apenas por informações soltas (como nomes e datas)²⁰⁸. Dessa forma, ensino de História para Miró é um processo.

São os procedimentos do método concêntrico que ajudam o professor a não se perder nos muitos detalhes, mantendo sempre, um núcleo central e permitindo o planejamento das aulas de acordo com os limites do ensino, que são o tempo e o desenvolvimento dos alunos (p. 201).

Con este método se logra que los alumnos, ya en la primera sección, se formen una idea general de la historia, adquiriendo el conocimiento de los principales pueblos en que ella figuran, así como de los hechos más transcendentales y de los personajes más notables [...]209. (MIRÓ, 1889, p. 201).

Seguindo esses procedimentos, Miró prevê que o aluno já tenha uma ideia geral do que compõe a história— povos, costumes – e do contexto do período em questão— o destaque aos personagens e fatos que devem ser o centro do ensino (p. 201).

[...] al propio tempo que con el repaso queda más impreso en su memoria lo que aprendieron en la primera, se ofrezca á su vista un horizonte más dilatado, puedan descender al estudio de importantes detalles y su inteligencia se halle en mejor disposición para comprender y aprovecharse de las observaciones y reflexiones de útil aplicación que les hiciere su maestro [...]210. (MIRÓ, 1889, p. 201).

²⁰⁸ Não quero afirmar com isso que Miró defende um ensino de história sem datas e nomes: não, essas informações são essenciais para a compreensão do processo histórico de um determinado acontecimento, entretanto, elas não devem ser as únicas informações apresentadas: é preciso, além de saber os nomes e as datas, compreender o processo histórico do acontecimento (MIRÓ, 1889, p.200)

²⁰⁹ “Com este método, se espera que os alunos, já na primeira seção, formem uma ideia geral da história, adquirindo o conhecimento dos principais povos que existiram, assim como, os fatos mais transcendentais e os personagens mais notáveis”. (MIRÓ, 1889, p. 201).

²¹⁰ “[...] ao tempo em que com a revisão fica mais impresso em sua memória o que aprenderam na primeira, seja oferecido a sua vista um horizonte mais dilatado e se possa recorrer ao estudo de detalhes importantes e a sua inteligência se faça em melhor disposição para compreender e aproveitar as observações e reflexões que possam ter aplicações úteis feitas pelo professor”. (MIRÓ, 1889, p. 201).

Nesses procedimentos, a prudência é requisitada como critério. Ignacio Miró sugere que professor apresente mais detalhes sobre o fato histórico ou personagem apresentados na primeira seção e faça revisões, observações e reflexões para ajudar o aluno a compreender as relações entre as seções. Quando o aluno, através do professor, compreende e reflete sobre as aulas, fica evidente para ele as relações existentes no conhecimento histórico. O aluno também percebe a importância do ensino de história, pois compreende que o passado é um exemplo para o presente. Na terceira seção, por fim, Miró indica que o professor complemente e finalize o ensino contemplando, também, as revisões. (p.201).

Com a explicação dos procedimentos nas três seções que compõem o método concêntrico, percebo a importância da seção intermediária. Aí estão as recomendações principais do historiador, como o ensino de história educativo – com as revisões e limites—, a valorização da história prática, a partir das reflexões, observações, compreensão das relações de causa e consequência e do passado como um exemplo para o presente e futuro. Pelo método concêntrico, são finalidades das seções: 1ª. apresentar informações sobre o contexto e, principalmente, o centro do ensino, um personagem e um fato histórico; 2ª. revisar o assunto, compreender as relações de causa e consequência e a importância do passado para o presente; 3ª. revisar informações e compreender relação com as outras seções, compreender aspectos do passado a serem seguidos ou evitados. (p. 202).

Todo esse arrazoado sobre o método concêntrico, foi extraído da própria experiência docente de Miró. O depoimento seguinte introduz a figura do auxiliar de ensino:

Reunidos todos los alumnos alrededor del Maestro (en mi escuela en Manresa estaban sentados con la debida separación de secciones, en una gradería, próximamente semicircular, formada de dos solas gradas) explica el profesor á la primera sección y pregunta á varios alumnos de la misma, y aun á algunos de las otras, para mantener más fija su atención y ejercitar su memoria y raciocinio²¹¹.

Mientras éste se ocupa en la segunda sección, el auxiliar hace á los niños de la primera preguntas sobre lo que se les explicó en días anteriores, principalmente en el último. Cuando la segunda sección ha recibido ya la lección del Maestro, va á unirse con la primera, para ser, como ésta,

²¹¹ “Reunidos todos os alunos ao redor do professor (na minha escola em Manresa, os alunos se sentavam com a devida separação de seções, como uma arquibancada, semicircular, composta de dois grupos), explica o professor a primeira seção e pergunta aos alunos dessa seção e aos alunos das outras, para fixar a sua atenção e exercitar a sua memória e raciocínio”. (MIRÓ, 1889, p. 202).

preguntada por el auxiliar²¹².

E assim:

Así enseña el profesor acomodando su explicación á la capacidad de sus oyentes; así se oyen repetidas veces explicadas, y en distintos casos aplicadas, las virtudes, en gran diversidad de circunstancias, que, así se hieren la vivacidad de su imaginación, como inflaman sus corazones en amor á la bondad, á la verdad y á la belleza²¹³. (MIRÓ, 1889, p. 202).

Por meio desse relato de experiência, identifico nas propostas do historiador, a necessidade de organização, planejamento e adaptação das aulas para que a história seja apreciada e compreendida e não vista com pressa (p. 201). Em uma classe com um auxiliar, as funções de cada um são definidas: ao professor, cabe ensinar as lições; fazer as perguntas (para fixar a atenção, exercitar a memória e o raciocínio) e ao auxiliar, realizar, através das perguntas, a revisão dos conteúdos ministrados e acompanhar o aprendizado dos alunos, para depois, repassar ao professor as dificuldades dos alunos. Esse mesmo método de organização para o ensino é proposto pelo historiador para as classes sem os auxiliares que, por não poderem ser divididas em grupos semicirculares, o professor, com planejamento (tempo), ensina as três lições a todos os alunos, acompanhando, através das revisões e perguntas, a aprendizagem deles. Somente assim os alunos não verão a disciplina como “[...] se contempla a um paisaje desde un tren que corre á gran velocidad; sino como los hace el viajero que se para em su marcha cada vez que se presenta á su vista algo digno de ser detenidamente estudiado²¹⁴”. (MIRÓ, 1889, p. 203). Nesse ensino, “Basta que conozcan la marcha geral de la sociedade, y aquellos hechos y personagens que han influído de una manera notable en la carrera de la civilización²¹⁵”. (MIRÓ, 1889, p. 204). Ao finalizar as discussões sobre o método e a ordem do ensino educativo para as escolas primárias, Ignacio Miró reconhece que ao pôr em prática essas propostas –denominadas pelo historiador de *novidade* –em suas classes

²¹² “Enquanto esse se ocupa da segunda seção, o auxiliar faz aos alunos da primeira seção perguntas sobre o que foi explicado pelo professor alguns dias atrás, principalmente no anterior. Quando a segunda seção já tiver recebido a lição do professor, vai se unir com os alunos da primeira seção, para ser, questionada pelo auxiliar”. (MIRÓ, 1889, p. 202).

²¹³ “Assim, ensina o professor acomodando a sua explicação à capacidade dos seus alunos; assim, os alunos ouvem, explicadas repetidas vezes, e aplicadas em distintos casos, as virtudes, na grande diversidade de circunstâncias, que ferem a vivacidade da sua imaginação e também inflamam os seus corações o amor a bondade, verdade e beleza”. (MIRÓ, 1889, p. 202).

²¹⁴ “[...] se contempla a uma paisagem em um trem que passa em alta velocidade; mas sim, como faz o viajante que para o seu caminho cada vez que é apresentado à sua vista algo digno de ser cuidadosamente estudado”. (MIRÓ, 1889, p. 203).

²¹⁵ “Basta que conheçam a marcha geral da sociedade e aqueles fatos e personagens que tenham influenciado, de maneira notável, no desenvolvimento da civilização”. (MIRÓ, 1889, p. 204).

o professor pode encontrar dificuldades, mas todas elas são contornáveis, devendo persistir nessas mudanças devido à utilidade, para alunos e professores, já demonstrada em toda a obra (MIRÓ, 1889, p. 207). É com esse reconhecimento que Ignacio Miró encerra as suas prescrições sobre o ensino educativo na obra.

Em um tom de despedida, o autor afirma que a luta pela mudança no ensino de história é dele e de todos os professores, pois é preciso que todos se unam frente a um objetivo comum: o ensino educativo para limitar, adaptar e ensinar (MIRÓ, 1889, p. 210). Sobre a sua obra, ele afirma: foi escrita com vontade, pois, se lhe faltam dons intelectuais, a sua experiência profissional comprova que os seus escritos são úteis aos colegas professores (p. 215):

Bien lo sabes tú; pero conviene que lo sepan asimismo los que me honran leyendo estas pobres cartas. Mis canas, aunque señalan que estoy ya en lo invierno de la vida, no son, no, indicio de que o frío se haya apoderado de mi corazón; arde todavía en él con todo su vigor la sagrada llama de la buena educacion é instrucción de la niñez y de la juventude estudiosa²¹⁶. (MIRÓ, 1889, p. 215).

Três anos depois de publicada a obra, Ignacio Miró morre em Madri, vítima de uma tuberculose. Sem filhos e com os familiares vivendo em Manresa, consta na Necrologia escrita por Antonio de Rubió Lluch que foram cumpridos os seus últimos desejos antes de morrer: ter todas as suas obras disponíveis na Biblioteca Popular de Manresa, a mesma que ajudou a construir junto com os editores do *Jornal La Antorcha Manresana*.

²¹⁶ “Bem sabes tu, mas convém que saibam assim mesmo os que me honram lendo essas pobres cartas. Meus cabelos brancos mostram que estou no inverno da vida, mas isso não é indicio de que o frio se apoderou do meu coração; arde nele uma chama sagrada da boa educação e instrução das crianças e juventude estudiosa”. (MIRÓ, 1889, p. 215).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, constatei que as representações de Ignacio Miró em defesa do ensino de história educativo perpassam o presente, passado e futuro da experiência histórica espanhola, sendo essas representações um recurso divulgado por Ignacio Miró, em seus escritos, para convencer o Estado e as famílias espanholas sobre a importância da manutenção dos ideais do catolicismo e patriotismo na formação do cidadão espanhol do século XIX.

Para isso, Ignacio Miró projetou qual homem e sociedade deveriam ser formados pelo ensino de história e, nesta pesquisa, conclui que o homem possui três faculdades (físicas, intelectuais e morais) que deveriam ser desenvolvidas por meio de uma tripla educação. Nesse sentido, para Ignacio Miró, o fim do homem é servir à pátria, Deus e à família, sendo o modelo ideal de homem, ou seja, o homem integral, um ser católico e patriótico que está disposto a defender a pátria frente às ameaças externas e internas.

Em relação às suas representações sobre a sociedade, identifiquei que Ignacio Miró elege como elementos estruturantes da sociedade ideal o homem, a família e os deveres sociais. Com isso, visando a construção dessa sociedade ideal, Ignacio Miró critica a sociedade espanhola do presente e enaltece o passado como um modelo a ser seguido para o futuro, ou seja, a sedimentação da nacionalidade espanhola.

Compreendo que tanto as representações de sociedade quanto a de homem de Ignacio Miró fazem parte do seu projeto conservador para a nação espanhola, no qual, a educação escolar defendida por um monarquista conservador demonstra o poder da Igreja Católica para pautar formação de pessoas e os problemas de pesquisa dos historiadores em um país, cuja instabilidade política da época, experienciava o regime republicano, ditaduras e monarquias conservadoras. Assim, os projetos de ensino de história de caráter nacional seriam eminentemente conservadores visando à defesa e manutenção da mentalidade católica no ensino escolar e um reflexo dos momentos de transição política (institucional) e de orientação profissional historiadora na Espanha.

Quando discuti sobre a história e o seu ensino nos escritos de Ignacio Miró, identifiquei que a defesa do autor por um ensino educativo faz com que ele prescreva não apenas conteúdos conceituais, mas sim, finalidades, habilidades, métodos e até representações de homem e sociedades ideais para um futuro imaginado que é a Espanha

integrada e única. Para isso, Ignacio Miró propõe um ensino em que o passado justifica as suas escolhas pessoais para a nação e é justamente nesse sentido que compreendi a importância da história e do seu ensino nesses escritos, pois é através do estudo da história que os alunos aprendem, com o passado, os exemplos de patriotismo e vitórias, relacionam as causas e consequências e, principalmente, se reconhecem como integrantes dessa nação do passado, presente e futuro.

É contra o esquecimento desse passado de glórias e reconhecimento que Ignacio Miró afirma que ensinar história requer cuidados, pois a função social da disciplina é contribuir para o bem-estar do homem, lhe apresentando exemplos e modelos a serem seguidos ou não. Nesse sentido, a história escolar possui, nos escritos do historiador, uma função social delimitada no presente e futuro de um modelo de nação/pátria, homem e sociedade a ser construído e desenvolvido por meio da história escolar.

Reconhecendo a importância social da história, discuti como Ignacio Miró apresenta o patriotismo e catolicismo como características centrais da formação do homem e da sociedade e, em seus escritos sobre a história e o seu ensino, o autor defende um ensino educativo, apresentando duas vertentes para a História: a escolar e a das universidades, advogando por uma reaproximação entre elas por meio da relação, com limites e princípios, entre os procedimentos do professor e do historiador. Em suas defesas pelo ensino educativo, Ignacio Miró afirma que é preciso repensar o ensino escolar de história, pois o mesmo não está cumprindo a sua função social, que é instruir os povos acerca do seu bem-estar social, apresentando o passado como um exemplo para o presente e futuro.

Com objetivo de promover essa mudança, Ignacio Miró propõe o desenvolvimento das habilidades de ordenação dos fatos notáveis para a experiência espanhola (trabalho do professor), compreensão dos fatos e encadeamento dos mesmos com identificação de causas e consequências (trabalho do aluno), sendo essa a relação presente, em suas obras, entre a teoria da história e ensino, pois ao defender a aproximação, com limites e prudência, do professor de história nas escolas e o ofício dos historiadores, Ignacio Miró afirma ser essa a alternativa para tornar o ensino educativo, próximo dos conhecimentos pedagógicos e de recursos, como a revisão, quadros comparativos e resenhas cronológicas. Além disso, identifiquei também que, ao propor vários métodos para se ensinar história, Ignacio Miró pretendeu ordenar esse ensino, o aproximando do trabalho dos historiadores, mas com adaptações à

realidade do aluno, pois ele é o centro do ensino, dessa forma, o método histórico, no ensino educativo, é uma maneira de modificar as finalidades, conteúdos conceituais e, principalmente, as ações dos professores e alunos no ensino de história.

Dessa forma, entendo que a defesa por um ensino educativo são componentes essenciais para a continuidade e permanência de um modelo de nação, ensinado pelo passado, justificada as escolhas do presente e do futuro de uma nação almejada, projetada por Ignacio Miró para a Espanha do século XIX. Nesse sentido, as mudanças prescritas por Ignacio Miró para o ensino de história representam a sua defesa para o presente e futuro da Espanha, sendo os escritos de Ignacio Miro representantes de um discurso historiográfico sobre as finalidades e objetivos da história em uma dada época e, em uma revisita do passado por meio da escrita histórica, identifiquei as estratégias discursivas do autor para reaproximar os vínculos entre a história escolar e o modelo de nação projetada no futuro.

Assim, através dos escritos aqui analisados, olho para o passado da disciplina história e comprovo a historicidade de questões que até os dias atuais permeiam o debate sobre o ensino de história, ou seja, que história ensinar, quais os seus sentidos e funções e importância da história para a sociedade. Nesse sentido, passado, presente e futuro, trabalhados pelo ensino de história, se encontram em constante processo de recriação e adaptação que são reverberados de acordo com o homem que se quer formar para uma nação e sociedade idealizada no futuro, sustentada pelas escolhas do passado e decisões do presente, efetuadas por meio do ensino e aprendizagem da história.

FONTES

RAE. **Diccionario de la Academia Real** Española (1854). Disponível em < www.rae.es>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

GOBIERNO DE ESPAÑA. **Plan General de Instrucción Publica** (1836). Disponível em < <http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm>> Acesso em 11 de nov. de 2017

MINISTERIO DEL FORMENTO. **Ley Moyano (1847)**. Disponível em < http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf>. Acesso em 21 de set. de 2017.

MIRÓ, Ignacio. Historia. In: CARREDERA, Mariano. **Diccionario de Educacion y Metodos de enseñanza**. Tomo II. Imprenta de A. Vicente: Madrid, 1855.

MIRÓ, Ignacio. **Los deberes religiosos y sociales al alcance de los niños**. Imprenta de Jaime Jepús: Barcelona, 1861. Disponível em < http://books.google.com.br/books/about/Los_deberes_religiosos_y_sociales_al_alc.html?id=t0YZAAAAYAAJ&redir_esc=y> Acesso em 03/02/2017.

MIRÓ, Ignacio. **La educación y la instrucción del niño**: consideraciones útiles a los padres de familia. Librería de Juan Bastinos e hijos: Barcelona, 1869.

MIRÓ, Ignacio. **La enseñanza de la historia en las escuelas**. Librería de Juan Bastinos e hijos: Barcelona, 1889.

MIRÓ, Ignacio. **La estrella de la niñez: consejos a los niños de las escuelas primarias**. Librería de Juan Bastinos e hijos: Barcelona, 1865. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=4_FQAAAACAAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=La+estrella+de+la+ni%C3%B1ez:+consejos+a+los+ni%C3%B1os+de+las+escuelas+primarias.&z%3A%2i%C3%B1os%20de%20las%20escuelas%20primarias.&f=false.> Acesso em 03/02/2014.

MIRÓ, Ignacio. **Luisito ó la historia de un niño**. Librería de Juan Bastinos e hijos: Barcelona, 1866.

MIRÓ, Ignacio..La Pedagogia católica aplicada á la enseñanza.**Revista La Ciencia**

Catolica. Madri: Union, 1887.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA, Rafael. **La enseñanza de la historia.** 2ª edição. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1895.

AYMES, Jean-Rene. **Ilustración y Revolucion Francesa en España.** Madri: Editorial Mileno, 2009.

BALMES, Jaimes. **El Criterio.** Madri: Biblioteca de autores cristianos, 1845.

BALMES, Jaimes. **El protestantismo comparado con el catolicismo en sus relaciones con la civilizacion europea.** Madrid: Imprenta de la Sociedad de Operarios del mismo art, 1841.

BALMES, Jaimes. **Escritos Politicos.** Madrid: Imprenta de la Sociedad de Operarios del mismo art, 1847.

BAQUÉ, Juan Mainer. **La forja de un campo profesional:** pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970).Madrid: CSIC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOYD, Carolyn. **Historia Patria:** Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975. University of Chicago Press: Princeton, 1997.

BOYD, Carolyn P. El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas (1875-1900). In: **Revista Hispania**, n.209.Madrid: Hispania, 2009, p. 859-878. Disponível em < <http://hispania.revistas.csic.es> > Acesso em 15/01/2017.

CASTILLO, Juan. **La Revolucion y sus actores.** Madri: Imprenra mayor, 2011.

CÁRCEL, Ricardo García. **El sueño de una nación indomable:** los mitos de la guerra de la Independencia. 2ª ed. Madrid: Temas de Hoy. 2007

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de

pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.º 2, p. 177-229, 1990.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEMANGE, Christian. **El dos de mayo.** Mito y fiesta nacional, 1808-1958. Madrid: Marcial Pons-CEPC, 2004

DUFOUR, Gerard. **La guerra de la independencia.** Madrid: Alba Livros, 2006.

DUPALOUP, Félix. **De l'éducation.** Paris: [C. Douniol](#), 1866

FAGUET, Emile. **Mgr. Dupanloup, un grand évêque.** Paris: [Hachette](#), 1914

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de una disciplina escolar:** la historia. Pomares-Corredor: Barcelona, 1997.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História** (Anos Iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GÁMIR ULIBARRI, Mariano. **Tres hechos culminantes de la guerra contra Napoleón en España.** Barcelona: Biblioteca Militar de Catalunya. 1938.

GÓMEZ, Miguel. **Los mitos de la revolución en España.** Madrid: Alcantar, 2005.

LARA, Manuel Tuñón de. **La España del siglo XIX.** vol.I. Akal: Madrid, 2010.

LLUCH, Antonio Rubió y. Don Ignacio Ramón Miró. In: **Revista Ilustrada Jorba.** Año XIII, n. 146. Manresa: 1926, p.3.

MANGRANÉ, Immaculada González. **La enseñanza de la historia en el bachillerato:** la visión de los alumnos. Tese de doutoramento. Barcelona: Universitat de Lleida, 1993. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8224/TIGM2de4.pdf;jsessionid=5C803C3C03F4DF79FF6EBB3AE4B9E93A.tdx1?sequence=2>> Acesso em 12/01/2015.

PRATS, Joaquín; SANTACONA, Joan. El concepto de método y su variedad. In: PUGA-PIETRO, Rafael. **Didáctica de la geografía y la historia.** Madrid: Grao, 2011.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

VALLS, Rafael Montés. **Historiografía Escolar Española, Siglos XIX-XXI**. Madrid: Teologica, 2007.

VILLAR, Pierre. Patria y Nacion en el vocabulario de la Guerra de Independencia. In: VILLAR, Pierre. **Hidalgos, amotinados y guerrilleiros**. Pueblo y poderes en la Historia de España. Barcelona: Critica, 1999. Pp. 210-252

QUEIPÓ, Jose Maria de Lleno. **Historia del levantamiento, guerra y revolución de España**. Cataluña: Imprenta de Cataluña, 1835.

ZARAGOZA, Gonzalo. **America: la independencia**. Madri: Anaya, 2004.

Jornais

LA ANTORCHA MANRESANA, 06 de junho de 1857, Anno I, número 101. CD ROM.

LA ANTORCHA MANRESANA, 13 de junho de 1857, Anno I, número 102. CD ROM.

LA ANTORCHA MANRESANA, 01 de setembro de 1858, Anno III, número 144. CD ROM.